



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**ENTRE O ENSINAR E O APRENDER:
DIMENSÕES DO ENSINO NOS ESPAÇOS DE ORIENTAÇÃO
ACADÊMICA DE ESTÁGIOS CURRICULARES DOS CURSOS DA
SAÚDE**

Denise Fabiane Polonio

Lajeado, novembro de 2019

Denise Fabiane Polonio

**ENTRE O ENSINAR E O APRENDER:
DIMENSÕES DO ENSINO NOS ESPAÇOS DE ORIENTAÇÃO
ACADÊMICA DE ESTÁGIOS CURRICULARES DOS CURSOS DA
SAÚDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na área de concentração Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dra. Suzana Feldens
Schwertner

Lajeado, novembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Ao final dessa caminhada, manifesto minha gratidão...

À Deus pela vida, força e amparo às minhas angústias. Aos meus pais Adão e Geni pelo carinho, apoio e compreensão às minhas ausências devido aos compromissos do Mestrado. À minha mamãe também agradeço as refeições tão deliciosas preparadas com dedicação para que em meio a correria eu me alimentasse bem. Ao meu companheiro, amigo e parceiro Carlos pela paciência neste processo final de escrita, pelo incentivo, parceria, cuidado e carinho dedicados a mim. Aos meus tios Lourenço e Irene pela disposição, pela escuta, preocupação e incentivo. Aos meus afilhados Vitor e Manuela por entenderem minha ausência e as visitas rápidas. A toda minha família e também aos amigos, que compreenderam minhas recusas aos encontros e o afastamento, sempre com a mesma justificativa: compromissos com o Mestrado!!

Às minhas queridas Juju, Raquel e Magda por tornarem meus dias mais tranquilos, por se preocuparem com meu bem-estar, me ouvirem e auxiliarem na resolutividade das minhas demandas. Às amigas Lena e Vanessa por acolherem minhas angústias, me tranquilizarem e estarem disponíveis a me auxiliar independente do momento: vocês são pessoas incríveis que quero ter pra sempre comigo. À minha amada amiga Raquel que mesmo longe se fez tão presente, sempre disposta a me emprestar muitos livros, ler minhas produções, me incentivar, escutar e acolher: és uma irmã que a vida me deu. Às queridas amigas Elis e Ana pela escuta sensível, pelo afeto, pela reciprocidade, pelo apoio, incentivo e pela sensibilidade: sou muita grata por ter vocês em minha vida.

Aos colegas do Mestrado, de modo especial, as amigas Tati e Jordana, pelos encontros, aprendizagens, pelos risos, desabafos e por essa linda amizade: vocês tornaram essa caminhada mais leve e especial. As minhas colegas e minha gestora da CURES por entenderem minha ausência e assumirem meus compromissos quando não pude estar presente: gratidão por fazer parte dessa equipe.

Da mesma forma, agradeço ao Programa de Pós-Graduação, aos docentes do Mestrado em Ensino, que me instigaram e possibilitaram tantas construções neste percurso, ampliando meu olhar acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Gratidão também a equipe da Secretaria de Pós-Graduação, em especial, à Fernanda, pela disposição, atenção e paciência na resolução das minhas dúvidas.

Aos professores que aceitaram minha proposta e com tanta dedicação produziram narrativas para minha pesquisa. À professora Luisa pelo empenho em reforçar meu convite aos coordenadores de estágio. À Univates por permitir a realização do estudo na instituição. Aos Grupos de Pesquisa CEM (GT 1 e GT 3), em especial, professoras Dra. Suzana e Dra. Morgana, por me acolherem e possibilitarem momentos de trocas, problematizações, experimentações, construções e aprendizados.

À minha orientadora Profa. Dra. Suzana, pela intensidade dos nossos encontros, pelos abraços apertados, pela escuta sensível, pelas sugestões de leituras, pela receptividade tão afetuosa dos encontros de orientação. Pelo incentivo e recomendações. Por acreditar em mim e ser meu suporte e apoio quando eu desanimava. Pelo convite incrível e por ter me acolhido na disciplina de Psicologia Hospitalar. Por me instigar a participar de eventos, por confiar em meu trabalho e me indicar para vivências enriquecedoras que contribuíram muito para meu processo de aprendizagem. Obrigada, por ser tão você, mais uma vez, em meu percurso profissional! Agradeço também à banca examinadora, professores Dra. Morgana, Dra. Olinda e Dr. Tiago por aceitarem meu convite e se disponibilizarem a ler e contribuir com minha escrita.

RESUMO

As diretrizes curriculares nacionais – DCN (2001, 2002, 2004, 2017) – dos cursos da Saúde evidenciam que a orientação acadêmica constitui encontros de ensino e de aprendizagem que necessitam ser promovidos aos estudantes de forma concomitante ao período de estágio curricular obrigatório. Neste espaço, o orientador não executa as ações diretamente, mas cria ambientes de reflexão sobre as ações, pensamentos e sentimentos vivenciados pelo estudante no estágio, contribuindo para a construção da prática profissional (PIMENTA; LIMA, 2012). Entretanto, apesar deste espaço ser fundamental para a formação dos estudantes, não se encontraram estudos brasileiros destinados a explorar o ensino na orientação acadêmica dos cursos da Saúde e há poucos trabalhos que abordam as influências desse processo na produção de conhecimento dos sujeitos. Considerando tais afirmações, a presente pesquisa analisou a dimensão do ensino no espaço de orientação acadêmica dos estágios curriculares dos cursos da Saúde. Ela foi realizada com seis professores dos cursos da área da Saúde da Universidade do Vale do Taquari – Univates. O estudo empregou uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, utilizando o método cartográfico como produção de dados, que ocorreu por meio da escrita de cartas, produzidas pelos professores participantes e pela utilização do diário de bordo, por parte da pesquisadora. A análise dos dados se direcionou ao campo discursivo das narrativas dos professores, utilizando como base as teorizações foucaultianas referentes à análise discursiva (FOUCAULT, 2012). Tal análise possibilitou observar os atravessamentos históricos, políticos e sociais presentes nas escritas, explorando as modificações do discurso no momento de ser estudante e ser professor e investigando como as experiências dos professores são atravessadas pelos discursos. Os resultados indicam que a orientação acadêmica é um ambiente de acolhimento, permeado pela interação entre professor e estudante. A discussão e reflexão também constituem a base desses momentos, pois movimentam trocas entre orientador e estagiário, instigando os participantes a problematizar, refletir, construir, trocar e aprimorar as práticas de trabalho. O ensino e a aprendizagem são contínuos. Os professores se percebem responsáveis por construir e mediar estes momentos, porém, destacam que não só ensinam, nem apenas aprendem, mas sim ‘ensinam & aprendem’. A ação pedagógica dos professores neste espaço visa contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências do futuro profissional. Nessa perspectiva, respeitam a singularidade de cada estudante e, pela sensibilidade, aproximam-se destes, construindo uma relação de confiança, crucial para o momento. Em algumas ações, utilizam a narrativa de suas experiências para que, por meio da escuta, o estudante tenha um elemento disparador e consiga delinear suas próprias intervenções profissionais. Além disso, os docentes visualizam a orientação como espaço de reflexão da prática, que oportuniza a interação e articulação entre teoria e prática. A ação do orientador está ancorada no compromisso com os princípios, missão e valores da IES, com o PPC e a DCN, além de ser atravessada por aporte teórico e estar em consonância com os métodos avaliativos do curso. No entanto, para operacionalizar estes aspectos, os orientadores focam na construção de espaços de afeto, para que essas vivências instiguem no aluno o desejo pelo saber.

Palavras-chave: orientação acadêmica; ensino e aprendizagem; docência; saúde; estágios curriculares

ABSTRACT

The National Curriculum Guidelines – NCG (2001, 2002, 2004, 2017) – of Health courses show that academic orientation constitutes teaching and learning meetings that need to be promoted to students concomitantly with the period of compulsory curricular internship. In this space, the advisor does not perform the actions directly, but creates environments for reflection on the actions, thoughts and feelings experienced by the student in the internship, contributing to the construction of professional practice (PIMENTA; LIMA, 2012). However, although this space is fundamental for the formation of students, there are no Brazilian studies to explore teaching in the academic orientation of health courses and there are few studies that address the influences of this process on the production of knowledge of the subjects. Considering these statements, the present research analyzed the teaching dimension in the academic orientation space of the curricular internships of the Health courses. It was carried out with six professors of the Health courses at the University of Taquari Valley – Univates. The study had a qualitative, exploratory and descriptive approach, using the cartographic method as data production, which occurred through the writing of letters, produced by the participating teachers and the use of the logbook by the researcher. The data analysis was directed to the discursive field of the narratives of the teachers, based on Foucaultian theorizing regarding discursive analysis (FOUCAULT, 2012). Such analysis made it possible to observe the historical, political and social crossings present in the writings, exploring the modifications of discourse at the moment of being a student and being a teacher and investigating how the experiences of teachers are crossed by the discourses. The results indicate that the academic orientation is a welcoming environment, permeated by the interaction between teacher and student. Discussion and reflection are also the basis of these moments, as they provoke exchanges between advisor and intern, prompting participants to problematize, reflect, build, exchange and improve work practices. The teaching and learning processes are continuous. Teachers find themselves responsible for building and mediating these moments, but emphasizing that not only teach, not only learn, but "teach & learn". The pedagogical action of teachers in this space aims to contribute to the development of skills and competencies of the future professional. In this perspective, they respect the uniqueness of each student and, by sensitivity, approach them, building a relationship of trust, crucial for the moment. In some actions, they use the narrative of their experiences so that, through listening, the student has a trigger element and can outline his own professional interventions. Furthermore, teachers view orientation as a space for reflection of practice, which provides the opportunity for interaction and articulation between theory and practice. The action of the advisor is anchored by the commitment to the principles, mission and values of the IES, the PPC and the DCN, besides being crossed by theoretical support and according to the evaluation methods of the course. However, to operationalize these aspects, the advisors focus on the construction of spaces of affection, so that these experiences instigate in the student the desire for knowledge.

Keywords: academic orientation; teaching and learning; teaching; health; curricular internships

NOTA À IMPRENSA

Pesquisa destaca importância do ensino na orientação dos estágios dos cursos da Saúde

Estudo envolveu seis professores da instituição na produção dos dados

O Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino – Univates) apresentou estudo que indica as dimensões do ensino nos espaços de orientação acadêmica de estágios curriculares dos cursos da Saúde e analisou os discursos dos professores acerca desse processo. Com supervisão da Dra. Suzana Feldens Schwertner, o estudo integrou a produção de cartas de seis professores orientadores acadêmicos dos cursos da Saúde, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, e foi realizado entre 2018 e 2019.

Ao falar sobre o trabalho, a mestranda Denise Fabiane Polonio afirma que as narrativas dos professores possibilitaram identificar as relações estabelecidas entre orientador e estudante nos espaços de orientação acadêmica, além de verificar a percepção dos professores sobre o ensino e a aprendizagem, compreendendo os efeitos da orientação na formação do professor e do futuro profissional.

Com implicações diretas na formação do profissional da Saúde, a orientação acadêmica integra a proposta curricular dos estágios, oferecendo ao estudante encontros semanais que visem auxiliar o estagiário no planejamento, execução e avaliação das atividades de estágio. Conforme a pesquisa, intitulada “Entre o ensinar e o aprender: dimensões do ensino nos espaços de orientação acadêmica de estágios curriculares dos cursos da Saúde”, este é um espaço que os professores ensinam e aprendem, através do acompanhamento da construção e desenvolvimento do profissional em formação. Nesta proposta, o professor media os processos de ensino e de aprendizagem, instigando o estudante a formar suas próprias descobertas e construções.

O estudo evidencia, ainda, a necessidade do professor integrar em sua prática ações de acolhimento, propiciando momentos de escuta, trocas e debates sobre a prática profissional e sobre a formação do estudante. Tais ações são fundamentais para que a dupla professor e estudante reflita sobre suas práticas, aprimorando suas habilidades e competências profissionais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tistu, o menino do dedo verde.....	27
Figura 2 – Tistu e seus feitos no sistema prisional.....	28
Figura 3 – Tistu, o dedo verde e as favelas.....	32
Figura 4 – Tistu e os animais.....	36
Figura 5 – Onde Tistu transforma guerra em flores.....	41
Figura 6 – Onde Tistu e o jardineiro.....	63
Figura 7 – Bailarinas.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Carga horária e objetivo dos estágios curriculares.....	48
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
BBO	Bibliografia Brasileira de Odontologia
BIREME	Centro Latino Americano e do Caribe de Informações em Ciências da Saúde
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CEM	Pesquisa Currículo, Espaço e Movimento
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa da Univates
COLECIONA - SUS	Coleção Nacional das Fontes de Informação do Sistema Único de Saúde
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CURES	Clínica Universitária Regional de Educação e Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEDLINE	Base de Dados da Literatura Internacional da Área Médica e Biomédica
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de desenvolvimento institucional
PNH	Política Nacional de Humanização
PPC	Projetos Pedagógicos dos cursos
PET-SAÚDE	Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde
PPGEnsino	Programa de Pós-Graduação em Ensino – Univates
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 EM SUSPENSO: AS CERTEZAS E UM NOVO TRILHAR ACADÊMICO.....	13
1.1 Sobre os desejos, construções e desconstruções do processo de pesquisa.....	13
1.2 ‘Eu pesquisador’: significações que contribuíram para meu ato de pesquisar	19
1.3 Percursos desta construção.....	23
2 AS ROSAS, OS CRAVOS E AS BEGÔNIAS: CAMINHOS PARA O ENSINAR E APRENDER EM SAÚDE	26
2.1 Ensino da saúde no Brasil.....	28
2.2 Orientação acadêmica de estágios: espaço curricular de ensino, aprendizagem e interação	32
2.3 A narração e o mestre como possibilidade de pensar a relação ensinar e aprender, entre orientador e estagiário.....	35
2.4 A orientação acadêmica na produção científica	40
3 DA REFLEXÃO À AÇÃO: ITINERÁRIOS DE UM PERCURSO	45
3.1 Percursos da pesquisa	45
3.2 Escrita de cartas: construção e análise das narrativas da prática profissional e da formação.....	52
3.3 Amparo ético da investigação	56
3.4 Construindo e construindo-se com a produção dos dados.....	58
4 ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: DISCURSOS QUE INDICAM CAMINHOS DO ENSINAR E DO APRENDER NAS TRILHAS DO ESTÁGIO	63
4.1 O acolhimento como processo da orientação acadêmica	65
4.2 Orientador como ensinante e aprendente	72
4.3 Academia: Mundo das ideias?	80
4.4 Orientador acadêmico: caminhos para a construção dessa função	85
5 DIREÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	97

APÊNDICES	105
APÊNDICE A - Carta de Anuência.....	106
APÊNDICE – B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	107

1 EM SUSPENSO: AS CERTEZAS E UM NOVO TRILHAR ACADÊMICO

Esse capítulo inicial objetiva descrever o processo de inserção em um mestrado em Ensino, as construções, desconstruções e afetações dessa caminhada. Vai abordar inquietudes, interesses pela docência, inspirações para este percurso e as experimentações que oportunizaram à mestranda um ensaiar-se e preparar-se para o ‘ser docente’.

Primeiramente, o estudo contempla as implicações que instigaram o desejo de ingressar no mestrado e a escolha pelo PPG-Ensino Univates. Posteriormente, mostramos a trajetória e as criações do mestrado que marcaram a trajetória da discente, afetando e cooperando com o desenvolvimento dessa escrita. Para finalizar o capítulo, expõe-se o percurso da pesquisa, justificando como a investigação contribui para o Mestrado em Ensino – PPG-Ensino – e para a formação da mestranda como docente.

1.1 Sobre os desejos, construções e desconstruções do processo de pesquisa

Por que deseja excluir de sua vida toda e qualquer inquietação, dor e melancolia, quando não sabe como tais circunstâncias trabalham no seu aperfeiçoamento? Para que perseguir-se a si mesmo com a pergunta: de onde pode vir tudo aquilo e para onde vai? Não sabia estar em transição? Desejava algo melhor do que transformar-se? (RILKE, 1980, p. 68).

Desde o ano de 2014, as experiências pessoais vivenciadas nas orientações acadêmicas dos estágios curriculares me inquietaram, produzindo o desejo de estudar sobre os processos de ensino e de aprendizagem destes encontros. Isso porque nos últimos semestres da graduação em Psicologia vivenciei a tão desejada experimentação profissional, que aconteceu no espaço de uma escola, e junto com este os encontros semanais de orientação acadêmica.

Na primeira reunião de estágio não entendi o que seriam os encontros de orientação acadêmica. Iniciei o estágio e já a primeira semana veio permeada de desafios, ansiedades, inseguranças e até de uma constatação imediata de que não sabia “aplicar” os conhecimentos teóricos na minha prática cotidiana. Ao refletir sobre, a primeira sensação foi de desespero: estava insegura, inquieta, me sentindo sozinha e perdida. Neste percurso tive a primeira orientação acadêmica, que se traduziu em um encontro muito especial.

Recordo como se fosse hoje, eu entrando na sala reservada para a orientação, cheia de materiais (resgatei todos os materiais das disciplinas que eram condizentes com minha prática), falando sem parar, num discurso ambivalente, que por vezes manifestava a alegria por ter escolhido estagiar no ambiente escolar e por outras as frustrações, inseguranças e a sensação de não estar preparada para o exercer da profissão. No auge da minha angústia eu questionava até os planos de ensino das disciplinas que compõem o curso de Psicologia, as ementas e os conteúdos abordados pelos professores, me sentindo injustiçada por não ter recebido dos professores a habilidade de domínio da prática.

Minha orientadora apenas me observava. Após descarregar todas as minhas inquietudes, ela então se manifestou, não lembro o que ela falou naquele momento, mas recordo como me senti – saí daquele espaço aliviada e com milhões de ideias para as vivências do estágio.

Assim foram os dois anos de orientação, com muito afeto, grandes trocas, muitas acolhidas e reflexões. Era como se esse espaço me renovasse, me ensinasse a pensar. Mas nem sempre tinha esta sensação, por vezes sentia-me exigida demais, pois minha orientadora solicitava leituras intensas e não fornecia respostas concretas às minhas demandas, fazia-me buscar, delinear, reconstruir, encontrar um jeito próprio, um jeito meu, para a resolutividade das dificuldades da prática.

Entretanto, estas experiências produziram em mim novos sentidos, uma vez que vivenciei processos de ensino e de aprendizagem intensos, recíprocos e acolhedores. Dois anos após a formação, fiz a seleção para o PPG-Ensino e junto com o início da caminhada do mestrado passei a vivenciar a experiência de supervisora local de estagiários dos cursos da Saúde na Clínica Universitária Regional de Educação e Saúde – CURES. Nesse processo, percebia que de uma semana a outra os estudantes apresentavam mudanças significativas em suas intervenções e nas conversas com estes era notável que suas novas construções tinham sido elaboradas após ou durante os encontros de orientação acadêmica.

Deste modo, ao lembrar as minhas experiências e ao observar as construções mais elaboradas dos estudantes com esta vivência, o desejo de refletir sobre como e quais as práticas

de ensino e de aprendizagem que se originam neste espaço voltou a pulsar. Fischer (2007) salienta que se nosso desejo se inquieta, se nos sentimos impulsionados, com sinais de que não suportamos permanecer na calma, tudo indica que fomos instigados a “(des)equilibrar-nos” na linha da vida e da criação.

No trilhar do mestrado, com a temática de estudo definida, não sentia segurança para arquitetar uma investigação com vistas a questionar o espaço de orientação acadêmica instituído nos cursos de graduação. Bujes (2007) me auxiliou nesse processo reflexivo ao salientar que o problema de pesquisa só se constituirá se tivermos a capacidade de interrogar o que até então não era tido como problemático, oferecendo aos objetos do nosso universo de investigação um novo lugar na rede de significação. Com a finalidade de elucidar melhor este aspecto, Costa (2007, p. 31) acrescenta: “pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar”. Por esse motivo, ao ingressar em um programa de Pós-Graduação necessitamos nos perguntar: “[...] que história queremos fazer quando imaginamos um projeto de pesquisa?” (FISCHER, 2007, p. 68).

Compreendi então que primeiramente carecia de reflexões sobre meu ‘eu pesquisador’, em como desejava arquitetar o processo de investigação no decorrer desses dois anos. De acordo com Fischer (2007), o investigador é aquele que em primeiro lugar transforma a si mesmo. Impulsionada por estas considerações, decidi que este percurso seria de experimentações, buscando criar uma escrita mais leve, que não estivesse focada em resultados estanques, mas que permitisse olhar para as construções singulares deste processo. Meu trabalho de pesquisa objetivou desfamiliarizar um espaço instituído, levando-o a um estranhamento.

O propósito foi delinear um estudo exploratório acerca dos processos de ensino que promovem aprendizagens, presentes na relação professor e estudante, nos espaços de orientação acadêmica dos estágios curriculares dos cursos da Saúde, a partir da visão dos sujeitos responsáveis por operacionalizar estes espaços – os professores orientadores. Minha intenção não foi encontrar respostas “conclusivas” sobre o ato de ensinar e de aprender, visto que os resultados de pesquisas são parciais e provisórios e não tem a pretensão de contar uma verdade total e definitiva (COSTA, 2007). Tampouco pretendi julgar acontecimentos, buscando resultados dicotômicos (FISCHER, 2007). Objetivei colocar em suspenso representações que habitam os modos de pensar acadêmico (FISCHER, 2007), oportunizando a construção de narrativas que integram as experiências, vivências, potencialidades, desafios, construções,

reflexões e inquietações dos professores em relação às práticas de ensino realizadas nestes espaços.

No início da escrita deste capítulo, destaquei que as inquietações relacionadas à orientação acadêmica iniciaram no ano de 2014 e me acompanharam no início da minha carreira profissional. Durante o exercício profissional, ao enfrentar os desafios da prática, mesmo não tendo os encontros de orientação, as provocações da orientadora continuaram comigo.

Nessas circunstâncias, fui desenvolvendo narrativas com a finalidade de um dia enviá-las à professora que, por dois anos, foi minha orientadora acadêmica. Este escrito não chegou até ela naquele momento, mas integrou a parte inicial do meu projeto, mostrando a intensidade da experiência vivenciada e as construções desse ambiente que acompanham minha prática profissional. Segue a construção realizada:

Orientadora Acadêmica

Já se passa um ano da minha formação e das nossas trocas. Lembro de você quase que diariamente. Às vezes tenho a sensação que você sabia (mesmo não tendo como saber) onde eu iria exercer minhas práticas após a formação, pois agora faz sentido para mim tuas palavras: “- Vamos pensar qual é o espaço que você está? Quais são as normas, regras, funcionamento deste espaço? E pensar outras formas de intervir e amenizar as resistências”.

Na minha prática estou fazendo muito isso, buscando formas de amenizar as resistências do fazer Psí neste espaço. E posso te falar: faz toda a diferença, já que construo novas ações para intervir e construir meu ser profissional aqui. Não é fácil, nunca foi, mas você me ensinou a ser persistente, a produzir com minhas frustrações, a pensar....

Sinto falta das nossas trocas semanais, da tua recepção afetiva e dos ambientes que você escolhia para realizar a orientação. Acho que você conhecia meu olhar, porque nos dias em que estava esgotada, cansada, irritada, você tinha um feeling incrível, me acolhia com um

chocolate ou até mesmo sugería tomarmos um café. Hoje, na correria do dia-a-dia, quando tudo está muito intenso, eu repito suas sugestões.

Também pratico muito o exercício da leitura, já que você como ninguém, com suas milhões de sugestões, deixou em mim esse desejo inquietante de ler, de refletir e de amenizar minhas angústias. Os contos infantis, as crônicas, as poesias... ah... eles fazem toda a diferença no meu cotidiano.... Meu trabalho é intenso: o adoecimento, as limitações físicas, o fim da vida e a morte fazem parte da minha rotina e, na maioria das vezes, é por um conto que consigo aproximar-me dos sujeitos em sofrimento, construir um vínculo e, então, escutar e acolher seu sofrimento.

E no meio de toda essa correria, reservo espaço para escrever sobre meu eu profissional. O diário de campo, que você me sugeriu no ambiente de estágio, continua sendo minha companhia ferrenha. É na escrita que compartilho as dificuldades, as conquistas, os desafios e as vivências intensas da minha prática. Escrever, para mim, tornou-se um ato potente de reflexão do meu fazer profissional que, por vezes, até se transforma em um resumo para algum evento... e isso foi outra coisa que no espaço de orientação você me deixou: “- Vamos divulgar nosso trabalho? Vamos participar de eventos, conhecer outras pessoas, realizar trocas? ”.

Também estou exercitando o ‘cuidar de mim’, visto que lembro o quanto você puxava minha orelha para que eu fizesse isso... nas nossas conversas, te achava surreal, porque no meio da tua correria, ainda pedalava e fazia natação... Hoje: reservo um horário ao meio dia para pedalar na academia e exercitar-me na musculação... E isso renova minhas energias (você poderia ter me falado isso antes, né?)

Profe... escrevi demais... eu sei... e durante a escrita me perguntei em muitos momentos: por que isso ficou guardado? Ou o que será que você pretendia quando me ensinou tudo isso? Será que na sua caminhada profissional você vivenciou as mesmas coisas que vivencio agora? Mas não tenho esta resposta, nesse momento, quem sabe um dia eu te pergunte pessoalmente.

Por ora, sei que se você passasse uma semana observando o meu trabalho, você conseguiria ver tudo e um pouco mais do que aqui coloquei em palavras. Recordaria dos momentos em que fiquei resistente, me sentindo injustiçada com tantas leituras, com tanta escrita naquele relatório e acho que ficaria orgulhosa, como eu fico, quando meus superiores dizem que minha escrita expressa bem minhas ideias e que sou muito criativa. Observaria que aquela menina ansiosa, insegura, com medo de falar em público, hoje fala para muitas pessoas, sem nem tremer a voz. Virias os teus contos imbricados, quase que diariamente, nas conversas de sala de espera, nos grupos de apoio e nos atendimentos individuais que realizo. E perceberia... QUE FICOU MUITO DE VOCÊ EM MIM ... E EU SOU MUITO GRATA POR ISSO!

Finalizo com um trecho do livro que você me indicou, “Cartas a um jovem poeta”:

As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dízíveis quanto se nos pretenderia fazer crer, a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou (RILKE, 1980, p. 21).

No próximo subcapítulo sigo abordando as implicações, os encontros, as vivências que moveram meu eu pesquisador no trilhar do mestrado e que, assim como a escolha inicial, alimentaram esse desejo, dando a ele novos traços, novas nuances e outras formas.

1.2 ‘Eu pesquisador’: significações que contribuíram para meu ato de pesquisar

Escolhi falar de descaminhos para concordar com Foucault que ‘existem momentos na vida onde a questão de saber só se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou refletir’ (BUJES, 2007, p. 12).

Escolher um mestrado em Ensino e não na área específica da Psicologia foi para mim um descaminho. Um descaminho não entendido como uma boa escolha num primeiro momento, já que por mais que tivesse desejado muito este percurso, os primeiros dias de aula foram de angústia e insegurança. Em meados de abril de 2018, ao adentrar a sala de aula de uma turma com alunos de mestrado e doutorado, me assustei. Quando os colegas passaram a falar de sua área de formação e de sua prática profissional, eu não tive o sono do Tistu (o menino do dedo verde), mas desejei ter feito outra escolha por considerar que naquele espaço eu não iria me encontrar; afinal, eu era a única que não estava inserida ou não tinha experiência profissional como professora na escola regular.

No percurso acreditava que, além de não conseguir estar nas aulas de forma participativa, não conseguiria esboçar um estudo envolvendo processos de ensino e de aprendizagem. Nas desconstruções presentes, revisei Fischer (2007) e, incitada por suas reflexões acerca de que o pesquisador precisaria antes de tudo se transformar, comecei a investir no meu processo de transformação: abri-me na direção das novas experiências e permiti que essas me afetassem, suscitando transformações.

Mas esse processo perceptivo não ocorreu sozinho, já que ter minha orientadora como professora daquela disciplina foi fundamental. Ela conseguiu ver no meu olhar a angústia e no final da aula me acolheu, com seus livros sempre presentes, me conduziu para a leitura das três edições de **Caminhos Investigativos**. Essas leituras ampliaram meu olhar e como num *flash* dispararam a escrita; foi neste movimento, entre um fichamento e outro, que o projeto nasceu.

Nesse ensaio iniciei minha aproximação com Foucault, o autor mais complexo, no meu ponto de vista, para compreender e arquitetar um percurso de pesquisa. No sentido de ler, estar e entender as reflexões de Foucault, necessitei, em muitos momentos, ir para escritos que utilizavam-no. Nessa vivência, as publicações da minha orientadora foram cruciais, visto que, além de oportunizar um melhor entendimento acerca dos estudos foucaultianos, me apresentaram os percursos de construção da pesquisadora que conduzia meu processo. Suas produções envolviam criatividade, eram potentes e me inspiravam.

Nossos encontros de orientação eram intensos, por vezes saía tonta e carecia de uns dois dias para processar as reflexões e escrevê-las; mas eram incríveis, pois elaboravam novos

modos de pensar. Na minha percepção, a orientadora me observava à distância ou já sabia nas proposições o que iria me travar ou o que eu não iria entender. Digo isso, porque todas as vezes em que chegava na orientação sua mesa continha um livro que seria a indicação para me aprofundar e usualmente era esse livro que concluía a construção que eu estava arquitetando.

Concomitante aos aprofundamentos que ensaiavam um projeto de dissertação, vivenciava nas aulas do mestrado encontros e desencontros de muito pensar, de desconforto e de me reconstituir, que permitiram experimentar o ‘ser docente’ com experiências singulares e muito especiais. Experiências de vida e para a vida, que marcavam e lembravam.

A primeira delas foi lembrar de um professor que marcou minha trajetória de ensino e de aprendizagem: uma recordação boa e muito significativa que me permitiu resgatar os processos de ensino e de aprendizagem vivenciados no decorrer da vida. Posteriormente, as propostas de aula envolveram produções que se assemelhavam às experiências criativas que tive na escola básica e me encantaram. Lembro da proposta de construção de uma poesia que descrevesse o meu ‘eu leitora’, da criação de um texto crítico para um jornal, abordando a importância da leitura. Assim como recordo das aulas em que éramos instigados a aproximar-nos de textos literários e contextualizá-los de forma criativa aos colegas. Somado a isso, os cine-debates produziam em mim processos de desconforto. Nessas vivências, pude lembrar minha aproximação com peças teatrais e com a contação de histórias, resgatando a leveza da composição e alimentando a possibilidade de elaborar um estudo com aproximações literárias.

Recordo ainda o prazer que tive ao descrever uma cena de inclusão vivenciada em minha prática, visto que nesse movimento entendi que mesmo não estando inserida em um contexto de escola básica, minha prática atravessa e é atravessada por processos de ensino e de aprendizagem. Do mesmo modo, me sentia muito envolvida e motivada ao receber as propostas de criar aulas para os colegas. Essas vivências me faziam sentir como docente e ao falar de experimentação não posso deixar de mencionar a alegria ao receber o convite da minha orientadora para a realização do estágio de docência na disciplina de Psicologia Hospitalar.

Planejar as aulas, pensar em cada detalhe, em novas estratégias para se ter como segundo plano, caso os alunos não aderissem as minhas propostas, ter a avaliação e *feedback* da docente no final de cada aula foram momentos muito potentes e que faziam sentir-me uma professora. Somado a isso, a insegurança de não conseguir responder os questionamentos dos alunos ou não conseguir trabalhar o conteúdo programado, o medo de falar muito da minha experiência

hospitalar e não relacioná-la à teoria proposta na disciplina ou de deixar de lado o teórico, devido a minha prática, foram aprendizados intensos e de muito significado.

Foi um semestre que exigiu muito de mim, mas ao contrário do que eu pensava, foi prazeroso. O frio na barriga, as borboletas no estômago, a ansiedade e a insegurança ao adentrar a sala de aula (nos dias em que era responsável por ministrar a aula) eram substituídos como um passe de mágica assim que os alunos passavam a interagir e me questionar sobre as práticas no ambiente hospitalar. Me sentia realizada ao relacionar teoria e prática e ver os alunos tão envolvidos e atentos aos debates das aulas.

Essa experiência ensinou também a lidar com a frustração da docência, em relação aos contratempos que não possibilitam colocar em prática todo o planejamento. Isto porque fiquei apreensiva nas aulas em que não consegui trabalhar todos os conteúdos que havia proposto e, junto com a professora titular, refletimos sobre essas situações posteriormente.

Ainda, nessa experiência foi gratificante e ao mesmo tempo desafiador participar das avaliações da disciplina. Gratificante porque me possibilitou vivenciar a experiência de docência de forma plena e desafiador por entender que a docência envolve um trabalho intenso de aproximação dos alunos, compreensão de suas dificuldades e desenvolvimento de ações que permitam auxiliá-los nas mesmas. Avaliar não é fácil, envolve reflexões contínuas sobre a atuação docente.

A participação nos estudos de dois grupos (Grupo de trabalho 1, conduzido pela professora Morgana Hattge e Grupo de trabalho 3, coordenado pela professora Suzana Feldens Schwertner), vinculados à pesquisa Currículo, Espaço e Movimento (CEM/CNPq), instigaram em mim reflexões intensas sobre ensino, aprendizagem, docência, inclusão, ambiente escolar e os referenciais trabalhados nos grupos contribuíram e se fizeram presentes no desenvolvimento da escrita da dissertação.

Da mesma maneira, acompanhar uma das pesquisadoras até a escola, conversar com professores sobre a inclusão e os processos de in/exclusão permitiram-me ampliar as reflexões sobre essas temáticas e reforçar a ideia de que uma produção de dados traz em si um contexto, uma realidade, que não pode ser ignorada no momento da análise. Essa percepção me confirmou que o pesquisar com Foucault era a direção da construção do meu estudo, já que me possibilitaria analisar os discursos que produzem a narrativa dos professores. Nessa análise, também tive certeza que o método cartográfico, por meio da narrativa dos professores e pelo diário de bordo, me permitiram investir na singularidade e construir um estudo afetada por estas.

Outra experiência que foi para mim um encontro, foi o convite bem especial de gravar um vídeo para uma disciplina de Ensino a distância da Univates, falando sobre minha experiência com a inclusão e as redes de apoio à inclusão. Essa construção foi compartilhada com a professora Pedagoga que fez o convite e com uma colega minha de profissão. No processo de gravação, em meio aos: ‘corta, isso tira, começa de novo, não ficou legal’, eu pensava no meu estudo e neste refletir me questionava sobre o desafio e a responsabilidade que minha pesquisa teria, visto que, como a lente de uma câmera se direciona a captar o melhor ângulo, a mim caberia, sob a ótica da análise discursiva, trazer ao estudo os conteúdos das narrativas que melhor representam o aspecto analisado.

Também foi incrível, nesse itinerário, ser convidada a escrever o capítulo de um livro sobre as redes de apoio à inclusão. Essa escrita foi elaborada em conjunto com uma colega pedagoga e mais uma vez me aproximou do contexto do ensino e da aprendizagem, já que estes eram elementos presentes em nossos debates permearam a construção do texto.

Do mesmo modo, foi fundamental, poder aplicar estratégias de ensino, ter espaços para aprimorar meu processo de leitura e escrita, bem como ensaiar-me no desenvolvimento da dicção e da oratória e fiquei imensamente feliz ao receber convites para transformar em artigos as produções feitas em aula. Outra experiência incrível desse percurso foi poder participar de um evento, narrando minha experiência do estágio de docência e constituindo trocas sobre a Psicologia escolar.

No meio dessas vivências fui convidada a conhecer o “menino do dedo verde”¹, apaixonando-me por essa obra. Esse encontro me reconectou à escrita do projeto da dissertação, uma vez que me parecia que com a história de Tistu eu finalmente poderia formular uma proposta de estudo com leveza, unindo a literatura ao meu estudo, tal como desejava quando ingressei no mestrado.

Então, com o auxílio de Tistu, das experiências que foram me construindo nesse processo, é que fui formulando meu estudo. Posso dizer que esse percurso foi muito prazeroso. Meu descaminho construiu novos e inúmeros caminhos, com afeto, aproximação, trocas, amizades, reciprocidade, sintonia e muitas aprendizagens. Essas vivências/experiências constituíram meu eu pesquisador e contribuíram para a estruturação desta investigação.

¹ Livro escrito por Maurice Druon (2018) que será utilizado como elemento articulador das discussões apresentadas nos capítulos 2 e 4.

Após contextualizar o que me instigou, implicou a cursar o mestrado e produzir este estudo, na última parte deste capítulo pretendo contextualizar o campo do meu estudo, os objetivos deste, a trajetória de sua construção e a justificativa da linha de mestrado escolhida.

1.3 Percursos desta construção

Para desenvolver este estudo, pretendia envolver professores que realizam orientação acadêmica dos estágios curriculares, em todos os cursos de graduação das áreas da Saúde, sendo estes: Biomedicina, Educação Física - Bacharelado, Ciências Biológicas - Bacharelado, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Psicologia². Contudo, só manifestaram interesse em participar professores dos cursos de: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Psicologia.

A pesquisa objetivou explorar os processos de ensino que se fazem presente nestes ambientes. Buscou então questionar: como os professores orientadores que integram este processo visualizam sua contribuição para a formação, quais suas percepções sobre este percurso? O que ensinam e o que aprendem? O que consideram significativo compartilhar?

Pimenta e Lima (2012) salientam que a maioria das vivências de estágio é imersa em questões burocráticas, o que assinala a necessidade conceitual das práticas de estágio e das atividades que o integram³. Dessa forma, torna-se relevante compreender quais os processos de ensino que operacionalizam e se produzem nos espaços de orientação dos estágios curriculares da Saúde, bem como entender como esses saberes se compõem, que relações se estabelecem entre os envolvidos e como os conhecimentos advindos desse meio contribuem para a formação profissional.

Na minha vivência enquanto estudante, o espaço de orientação integrou um universo de ouvir, falar e acolher, pois na interação que se compôs entre a docente e eu estudante, os sentimentos se esboçaram, foram acolhidos, problematizados e ressignificados. Nessa

² O curso de Medicina da Univates não foi convidado para integrar a pesquisa por constituir um espaço de orientação acadêmica em modalidade diferente dos demais cursos da Saúde da Univates. Segundo a Diretriz Curricular Nacional – DCN, do curso de Medicina o estágio curricular requer o acompanhamento contínuo do professor orientador, logo o orientador acadêmico está presente em todas as vivências da prática. Por sua vez, os cursos de Gastronomia e Estética e Cosmética não foram inseridos no estudo por não constituir em seus PPC estágios curriculares supervisionados obrigatórios.

³ Neste estudo, utilizaremos o conceito de orientação, definido no campo da Pedagogia por Pimenta e Lima (2012), já que, não encontramos, na área da Saúde, autores que conceituam a orientação sob uma perspectiva do ensino. Maiores detalhamentos acerca deste debate, vide página 32.

perspectiva, visualizo a importância de explorar os aspectos relacionais desse meio e quais as influências destes no processo de ensino.

A pesquisa apresenta relevância na medida em que oportuniza analisar o modo como são constituídas as práticas de ensino, pelos professores, nas orientações acadêmicas dos estágios curriculares, visto que, nas buscas acerca de estudos brasileiros destinados a explorar o ensino na orientação acadêmica dos cursos da Saúde, não encontramos nenhum autor que abordasse a temática. Somado a isso, percebemos que há poucos estudos que abordem as influências desse processo na construção de conhecimento dos sujeitos – em especial, na área da Saúde, um campo que tem como principal aspecto o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a resolutividades das demandas de saúde da população, investindo na formação de profissionais comprometidos com a ética do cuidado, com a prática e a técnica profissional e com o produzir em saúde (DCN, 2001, 2002, 2004, 2017).

Além do mais, todas as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2001, 2002, 2004, 2017) – dos cursos da Saúde que integrarão a pesquisa destacam que a orientação acadêmica precisa ser realizada durante o período de estágio dos estudantes. Desse modo, é significativo investigar como os processos de ensino e de aprendizagem operacionalizam e se constituem em um ambiente que não é a sala de aula, nem o campo da prática. Mas que se fundamenta na relação orientador e estudante e instiga movimentos para pensar as vivências do ser, saber-fazer profissional.

Este estudo está integrado à linha de pesquisa “Ciência, Sociedade e Ensino”, porque viabiliza estudar a singularidade do sujeito, considerando aspectos pessoais, culturais, relacionais e sociais presentes em suas vivências. Viabiliza, também, a compreensão da inserção do sujeito nos espaços formais de aprendizagem e a maneira como experiencia, adquire e constrói seus conhecimentos. Bem como, contempla fundamentos epistemológicos e históricos, concedendo a possibilidade de questionar as práticas instituídas nos contextos educacionais.

Ademais, um dos dispositivos utilizados para a produção de dados (a narrativa) objetivou instigar nos envolvidos reflexões sobre as práticas de ensino em Saúde, bem como contribuir para minha construção acadêmica, pois como salienta Cunha (1997), o uso da narrativa na pesquisa e no ensino instiga desconstruções/construções tanto das experiências do pesquisador como dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, a possibilidade de relatar ou descrever fatos vividos proporciona aos sujeitos reconstruir trajetórias, atribuindo a elas novos

significados. O pesquisador acompanha este percurso, criando uma cumplicidade de dupla descoberta.

Frente a essas colocações, o tema que impulsionou esta pesquisa consistiu em problematizar o processo de orientação acadêmica dos estágios curriculares, na área da Saúde. E assim, perguntou-se: como a dimensão do ensino se operacionaliza em uma orientação acadêmica de estágio curricular, na área da saúde? Para tanto, o objetivo geral desta investigação analisou a dimensão do ensino no espaço de orientação acadêmica dos estágios curriculares, nos cursos da Saúde. E os objetivos específicos tiveram a intenção de: identificar as relações estabelecidas entre orientador e estudante nos processos de ensino que compõem a orientação acadêmica; verificar qual a percepção dos professores sobre a orientação acadêmica e compreender os efeitos da orientação acadêmica na formação do professor e do futuro profissional.

Na intenção de aproximar-se dos objetivos propostos, o percurso metodológico sustentou-se na abordagem qualitativa, aproximando-se do método cartográfico. A produção dos dados foi construída por meio da escrita de duas cartas por parte dos professores e pela utilização do diário de bordo por parte da pesquisadora. Os dados foram analisados com base na análise discursiva de Foucault e possibilitaram a construção de quatro unidades discursivas: **1) O acolhimento como processo da orientação acadêmica; 2) Orientador como ensinante e aprendente; 3) Academia: Mundo das ideias?; 4) Orientador acadêmico: caminhos para a construção dessa função.**

Essa análise possibilitou aproximar-se do que permeia e produz o discurso dos professores em relação à orientação acadêmica, como constroem e visualizam este espaço, o que ensinam e o que aprendem. Além de aproximar-se de suas composições enquanto professor orientador, identificando quais aspectos se fazem presentes nesse processo e de que forma vão compondo o ‘ser professor’.

No próximo capítulo, constituirei o referencial teórico que fundamenta esta investigação, seguido do capítulo metodológico, que contém o *modus operandi* da pesquisa. Posteriormente, exponho as discussões e análises das unidades discursivas. Para concluir, apresento reflexões que finalizam essa pesquisa e que continuam instigando processos de construções em mim.

2 AS ROSAS, OS CRAVOS E AS BEGÔNIAS: CAMINHOS PARA O ENSINAR E APRENDER EM SAÚDE

Apresento nesta seção o referencial teórico que embasa o estudo. Como sou profissional da Saúde e busquei investigar práticas de ensino neste contexto, início este capítulo com um breve histórico das práticas de ensino da Saúde no Brasil, conceituando as modificações ocorridas neste percurso, as construções que se sustentaram e os desafios atuais.

Na sequência, abordo os processos de ensino e de aprendizagem na orientação acadêmica, discutindo sobre como tais conceitos podem operar nestes espaços. Utilizo contribuições da Pedagogia sobre a temática, uma vez que no contexto da saúde não foi possível encontrar subsídios de autores que fundamentam a orientação acadêmica sob a perspectiva do ensino.

Posteriormente, amparada pelos pressupostos foucaultianos, construo reflexões sobre o papel do orientador no cuidado em Saúde, debatendo sobre quem ensina e quem aprende nesse processo. Ainda, problematizo o orientador na função docente, analisando essa dupla função. Para finalizar, abordo pesquisas realizadas nos últimos cinco anos na área da Saúde que versam sobre a temática. Neste trajeto, deixo explícito que não encontrei nenhuma pesquisa brasileira que problematizasse o ensino na **orientação acadêmica**⁴.

Como elemento articulador das subseções utilizo recortes do livro “O menino do dedo verde” (DRUON, 2018), que fala sobre a relação estabelecida entre um menino chamado Tistu com um jardineiro e com as descobertas do mundo que o cerca. Em sua infância, Tistu expressando dificuldade de concentração no ambiente escolar e comportamento não condizente com as normas do espaço, foi afastado desse ambiente.

O pai de Tistu frustrado com as dificuldades do menino, decidiu deixá-lo cada dia sob a responsabilidade de um funcionário da família para que Tistu aprendesse sobre o cotidiano. O

⁴ Apresentarei mais detalhes das buscas em base de dados no subcapítulo 2.4.

primeiro dia de aprendizado de Tistu foi com um jardineiro (conhecido como Bigode), que se dedicou a ensinar-lhe tudo sobre plantas, da mesma maneira, descobriu que Tistu tinha um potencial: um dedo polegar capaz de fazer rosas, cravos e begônias florescerem instantaneamente, quando tocava na terra.

Posterior a estas descobertas, Tistu foi tendo encontros com outros funcionários da família e com líderes da comunidade, porém não conseguia deixar de lado seu potencial e utilizava-o para a resolução das dificuldades da sociedade, levando alegria para os contextos por onde passava. Após colocar em prática suas ações, Tistu voltava ao jardineiro para contar o ocorrido. O jardineiro o escutava, amparava suas angústias, elogiava suas ações e fazia reflexões sobre os feitos que não deram certo. Tistu pensava, se despedia do jardineiro e prometia melhorar. Os trechos que irão compor a presente escrita visam auxiliar na problematização dos processos de ensino desenvolvidos pelo orientador acadêmico.

Figura 1 – Tistu, o menino do dedo verde



Fonte: Nery (2018)

2.1 Ensino da saúde no Brasil

— Ah, você está chegando! Nada mau o golpe da cadeia.... Para começar, até que é um belo começo...

Tistu sentiu-se um pouco constrangido.

— Se não fosse o senhor eu nunca ia saber que tinha polegar verde — disse Tistu numa espécie de agradecimento.

Mas Bigode não gostava de transbordamentos.

— Muito bem, muito bem — replicou ele. — Mas você abusou da madressilva. É preciso ter em mente a aristolóquia. É uma trepadeira que dá bem, mas de folha escura. Na próxima vez, insista mais nos volúbeis, que dão uma nota de alegria (DRUON, 2018, p. 43).

Figura 2 – Tistu e seus feitos no sistema prisional



Fonte: Nery (2018, p.43).

Pensar a orientação acadêmica de estágios curriculares implica reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem no ensino em Saúde. Faz emergir, então, a necessidade de contextualizar historicamente como esses processos foram se instituindo, quais os atravessamentos que permeiam o ensino em Saúde e que direcionamentos os instituem nos espaços curriculares.

Koifman e Saippa-Oliveira (2005) destacam que os cursos de Administração, Medicina, Engenharia e Direito foram os precursores do Ensino Superior no Brasil. No percurso de aproximação ao conhecimento técnico da Universidade, tais profissões foram se distanciando da dimensão artística inerente às suas atuações e buscando um trilhar sistemático e científico.

Conforme Saldanha (2013), nos séculos XVIII e XIX a Medicina passou a operacionalizar um modelo hegemônico científico. Esse modelo foi um desdobramento do relatório Flexner, publicado em 1910, que formulava uma representação da Educação Médica nos Estados Unidos e no Canadá como referências na recomendação de qualidade do ensino, bem como na avaliação e creditação das instituições de ensino. O documento preconizava o modelo biomédico, centrado na doença e no hospital, com uma visão reducionista do processo de saúde-doença (SALDANHA, 2013).

No Brasil, esse modelo de formação passou a influenciar a reforma do ensino das profissões de Saúde a partir da década de 1940. Pontes, Junior e Pinheiro (2005) pontuam que a partir daí, o ensino das profissões de Saúde foi fundamentado na racionalidade técnico-científica, que tinha o indivíduo como objeto de investigação e buscava por meio dos equipamentos tecnológicos acessar a fisiologia humana para desvendar aspectos organo-funcionais: “a busca da essência da doença e o conjunto de sintomas por meio dos quais ela se expressa passam a definir o itinerário da organização do pensamento em saúde” (KOIFMAN; SAIPPA-OLIVEIRA, 2005, p. 115).

Nessa trajetória de ensino e aprendizagem, olhar para o processo de adoecimento se resumia em enumerar seus sintomas. A saúde passava a incorporar um saber probabilístico, onde valorizava-se o biologicismo e o mecanicismo, dando ênfase à ação curativa (KOIFMAN; SAIPPA-OLIVEIRA, 2005). Os modelos de formação em saúde centravam-se nos hospitais, com a intenção de buscar constantemente a unicausalidade da doença.

Seguindo essa premissa, as práticas pedagógicas, como elementos constitutivos da formação em Saúde, eram compostas pela transmissão de conteúdos, métodos e técnicas de abordagem. Não integrando nestas, os elementos sócio-históricos e culturais do processo de formação e do cuidado em saúde (KOIFMAN; SAIPPA-OLIVEIRA, 2005).

Entretanto, a partir de 1970, iniciou no Brasil um movimento que demandava aos Governos Estaduais e Federal a reestruturação do sistema de Saúde, pautando discussões que objetivavam a construção de uma rede única de acesso e assistência em Saúde a toda população brasileira. Este processo foi denominado de Movimento Sanitário e resultou na constituição de 1988, com a criação do Sistema Único de Saúde – SUS, que se fundamentou nas leis nº 8.080 e nº 8.142 (PONTES; JUNIOR; PINHEIRO, 2005).

Ainda para os autores, o Movimento Sanitário defendeu desde o princípio que a formação e o exercício profissional seriam fundamentais para a plena implementação de um sistema de Saúde universal, composto por uma rede única, orientado pela integralidade da

atenção e supervisionado pelo controle social. Conforme Macêdo et al. (2005), a 9ª Conferência Nacional de Saúde, ocorrida no ano de 1993, sugeria a interação efetiva entre instituições de ensino e sistema de Saúde e a transformação no desenho dos cursos de graduação da Saúde, saindo do modelo médico hegemônico para contemplar uma formação generalista, pautada no comprometimento social, capaz de suprir o fragmento das especialidades instituídas.

Baseadas em tais demandas, entre 2001 e 2004, as DCN romperam com a tradicional estrutura de conteúdos disciplinares, propondo mudanças na formação dos profissionais de Saúde e direcionando a composição de currículos com ênfase a uma formação generalista, capaz de integrar ações de promoção e prevenção à saúde, com foco na reabilitação e na recuperação, e não apenas em tratar e prevenir doenças (PONTES; JUNIOR; PINHEIRO, 2005). Buscou-se com isso modificar o enfoque antes direcionado a um padrão biomédico, sugerindo a inserção de conteúdos focados na atenção integral dos indivíduos e coletivos.

No entanto, apesar das modificações nas DCN, as mudanças na formação dos profissionais de Saúde ainda são exordiais, já que como afirmam Saldanha et al. (2014), as práticas, tanto do ensino como do trabalho em Saúde, permanecem fundamentadas em uma cultura hegemônica. Continua-se a reproduzir a transmissão de conteúdos voltados para abordagens tecnicistas e não condizentes com as necessidades de Saúde da população.

Contribuindo com essas constatações, Pinheiro e Ceccim (2005) enfatizam que no ensino em Saúde ainda se mantém a abordagem clássica de conhecimento, centralizada no modelo biomédico, que dão ênfase a conteúdos compartimentados e fragmentados. O ensino nas Universidades foca-se em repassar referenciais técnico-científicos acumulados pelos docentes em suas respectivas especialidades e não incluem estratégias didático-pedagógicas problematizadoras, que instiguem o protagonismo dos estudantes (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

As instituições necessitam incorporar aos processos de ensino e de aprendizagem, reflexões críticas e propositivas sobre a hierarquização entre os saberes profissionais, as relações verticais entre profissionais e usuários e os processos de trabalho em saúde (MACÊDO et al., 2005). De acordo com Pinheiro e Ceccim (2005) esses processos carecem de discussões sobre a responsabilidade com o setor da Saúde, a integralidade do cuidado e os preceitos constitucionais, ético-políticos do SUS.

Para Saldanha (2013) as habilidades técnico-profissionais são importantes para os profissionais, mas além destas, é imprescindível que os estudantes conheçam as políticas públicas e o modelo de Saúde brasileiro. A formação dos profissionais tem que integrar práticas

de todos os campos de interesse e relevância social, que cooperem com a qualidade de Saúde da população e com a formulação de políticas de cuidado, contribuindo dessa forma, para a transformação das práticas profissionais (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Nessa perspectiva, o aprender em Saúde visa superar a lógica de transmissão do conhecimento por parte do docente e de recepção de conteúdo por parte dos estudantes. Ele pode fundamentar-se em processos de ensino e de aprendizagem tal como indica Kastrup (2005), ao mencionar que este percurso requer instigar a criatividade do estudante, não tencionando apenas respostas para a solução de problema, mas, também, direcionando a invenção de problemas, de mundo:

O aprendizado assume a forma de um círculo, em que o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar. Em última análise, a lógica circular do aprender aponta para o inacabamento do processo. O aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado (KASTRUP, 2005, p. 1279-1280).

Aprender, de acordo com Kastrup (2005), é engendrar novos mundos, abrindo-se para as experiências e desencadeando interrogações que não se esgotam ao encontrar uma solução. Ao professor compete propiciar e conservar espaços de experiências novas.

Porém, para que estas mudanças ocorram, Ceccim e Feuerwerker (2004) apontam para a emergência de uma reforma na educação, que integre a construção de conhecimentos e promoção de avanços, além da disseminação dos saberes produzidos nos serviços do SUS, nas práticas populares e nos movimentos sociais. Saldanha et al. (2014) acrescentam que o ambiente formativo necessita contemplar temáticas relativas à integralidade do cuidado, pautada em uma rede assistencial na qual o foco das ações em Saúde passa a ser o usuário, mobilizando um cuidado interdisciplinar e intersetorial, capaz de propiciar saúde e qualidade de vida aos usuários. Com este rumo, as instituições de ensino investirão na formação de profissionais comprometidos com o cuidar, tratar e acompanhar, preconizadas pelo SUS.

Estas considerações atravessam o campo de estudo da minha pesquisa, já que como os estágios supervisionados são, segundo as DCN, o ambiente de contato do estudante com a atividade profissional, as práticas do professor orientador devem considerar a formação de profissionais comprometidos com a realidade da população, com a promoção de saúde e qualidade de vida dos sujeitos. Mobilizando, dessa forma, reflexões contínuas sobre o processo formativo em Saúde e desenvolvendo as normativas preconizadas nas DCN.

2.2 Orientação acadêmica de estágios: espaço curricular de ensino, aprendizagem e interação

— Ah, esta das favelas, foi de tirar o chapéu! Mas está faltando ali um pouco de perfume. De outra vez, não esqueça do jasmim. Cresce depressa e é bastante cheiroso. Tistu prometeu, na próxima vez, caprichar bastante (DRUON, 2018, p. 55).

Figura 3 – Tistu, o dedo verde e as favelas



Fonte: Nery (2018, p. 53).

Este subcapítulo se destina à discussão da orientação em espaços curriculares de ensino e de aprendizagem. Como mencionado em nota de rodapé (no primeiro capítulo da dissertação), não foi possível encontrar autores da área da saúde que conceituam pedagogicamente a orientação acadêmica. Desse modo, farei uso do conceito de orientação, descrito por Pimenta e Lima (2012) em relação aos processos de estágios que contemplam a formação inicial dos professores. A concepção descrita pelas autoras acerca do orientador condiz com as atribuições do espaço de orientação, descritas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Saúde – PPC.

Além disso, acrescenta-se as contribuições de autores do campo da Saúde que falam deste espaço, contudo descrevem-no como supervisão. Nessa conjuntura, anterior à apresentação das reflexões dos autores da Saúde, conceitua-se aqui a diferença entre supervisão e orientação.

Pimenta e Lima (2012), ao refletirem sobre a orientação dos estágios, utilizam as contribuições de outros autores com a intenção de salientar que a ação pedagógica

supervisionada pode gerar formas rígidas de direção e inspeção ou integrar ações flexíveis e facilitadoras de orientação. Nessa conjuntura, a orientação objetiva propiciar espaços de partilha de saberes, avaliação, complementação, formulação de hipóteses para os problemas vivenciados pelo estagiário, tendo como ponto de partida - e também de chegada - a reflexão da prática (PIMENTA; LIMA, 2012).

Por sua vez a supervisão integra condições de aprendizagem e desenvolvimento profissional, tanto na dimensão do conhecimento como da ação: “O contexto formativo da supervisão visa propiciar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos e o contributo destes para a competência profissional” (ALARCÃO, 2004, p. 66).

Segundo Alarcão e Roldão (2010), estudos atuais apontam uma concepção democrática de supervisão, englobando estratégias que valorizam a reflexão, o desenvolvimento de mecanismos de autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimentos, a aprendizagem em colaboração e a assunção de estratégias reflexivas, capazes de criar condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos os envolvidos no processo. Essa concepção democrática passa a existir a partir da constituição de 1988, que garante a igualdade, a justiça e o desenvolvimento como valores supremos, de uma sociedade que busca o pluralismo, sem preconceitos (BRASIL, 1988). Esta se fortalece a partir da LDBEN 9394/96, que visa a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar os conhecimentos, além do o respeito à pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância e à gestão democrática do ensino público.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), os espaços de supervisão visam estimular nos alunos a competência de mobilizar, identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos teóricos práticos; a consciência de suas responsabilidades; a capacidade de resolver problemas e tomar decisões e a competência de elaborar críticas construtivas. Contempla a interação entre pensamento e ação, proporcionando novas formas de compreensão das situações para futuras intervenções (ALARCÃO, 2004). Nessa perspectiva, pode-se concluir que a supervisão ocorre no território dos serviços e a orientação no ambiente acadêmico.

Gonçalves (2016), afirma que o ato de supervisionar contempla processos de ensino e de aprendizagem compostos por estratégias pedagógicas que instigam o envolvimento ativo de todos os sujeitos, num contexto afetivo relacional estável e estimulante, propício ao aprendizado. Nesse contexto, o orientador é um gestor tanto de situações como de recursos intra e interpessoais, tencionando a formação. Cabe a este criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do futuro profissional, oferecendo confiança e apoio, na mesma medida em

que desafia e potencializa o contínuo desenvolvimento do orientando (ALARCÃO; TAVARES, 2003).

O contexto da supervisão é um espaço potencializador de interlocuções entre estagiários e orientadores, pois favorece a articulação com a prática e a aproximação com as condições de trabalho (SANTOS; NÓBREGA, 2017). Para as mesmas autoras, a supervisão se faz necessária em uma formação que se propõe a ir além da técnica. Isto porque, ela oportuniza condições de mediação, favorecendo espaços de fala e ressignificações das experiências vivenciadas. Contribui então, com a construção de intervenções coerentes com a realidade social e tenciona novos aprendizados.

A supervisão acadêmica se projeta como prática docente, desenvolvendo espaços de aprendizagens das regras para a coexistência e atuação nos espaços de trabalho. São processos de ensino e de aprendizagem, fundamentais na formação, capaz de transformar as práticas desenvolvidas (NETO; OLIVEIRA; GUZZO, 2017). Hoffmann e Koifman (2013) contribuem com esta reflexão, destacando que os supervisores têm que agir como agentes ativadores de mudanças, desenvolvendo espaços de estudo fundamentados por uma relação horizontal, que reduza a distância entre orientador e estagiário e promova um trabalho contínuo de reflexão entre os envolvidos no processo. O olhar supervisivo constitui antes de tudo um olhar educador e têm que estar vinculado a reflexão crítica da realidade (HOFFMANN; KOIFMAN, 2013).

O ambiente de supervisão é um momento de aprendizagem onde o estudante tem a oportunidade de refletir sobre suas ações, pensamentos e sentimentos, contribuindo para a construção da prática profissional (NETO; OLIVEIRA; GUZZO, 2017). Neste ambiente o supervisor não executa as ações diretamente, mas instiga o estudante a refletir, planejar, elaborar, aprimorar e intensificar suas práticas.

O ato educativo ocorre por meio da comunicação e da influência entre supervisor e supervisionado. A comunicação é primordial, uma vez que, nesta conjuntura, ambos se empenharão na construção de um saber comum (ROCHA; CARVALHO, 2013). Tal ambiente requer a integração tanto de componentes individuais como coletivos, proporcionando uma participação ativa e crítica dos supervisionados e permitindo que estes desenvolvam competências necessárias para as transformações da prática (HOFFMANN; KOIFMAN, 2013).

A supervisão precisa ser realizada de forma participativa, viabilizando uma relação dialógica, na qual supervisor e supervisionado contribuam com a definição, aprimoramento, aperfeiçoamento e resolutividade dos problemas de saúde vivenciados na prática (HOFFMANN; KOIFMAN, 2013). Essa interação vai concretizar elementos que promovam o

ensino e a aprendizagem, tornando-se um processo mediador tanto no desenvolvimento do supervisionando como do supervisor. Por esse motivo, é necessário que se construa uma relação de confiança entre supervisor e supervisionado.

Além do mais, neste ambiente o cuidado em saúde tem que permear o ponto de partida das reflexões, elaboração de novos saberes e práticas em saúde (HOFFMANN; KOIFMAN, 2013). As relações interpessoais sustentadas neste meio poderão auxiliar na compreensão das situações ocorridas tanto no ambiente de supervisão como no contexto do trabalho em saúde (ROCHA; CARVALHO, 2013).

Hoffmann e Koifman (2013) acrescentam que o ambiente de supervisão precisa permear aprendizagens significativas, propiciando a relação com experiências anteriores, vivências pessoais e a formulação de problemas que instigam o aprendiz. Dessa maneira, o aprender passa a ter um caráter dinâmico, que exige do supervisionado a participação ativa nas atividades de ensino e um caminhar constantes na busca de informações para a resolução dos problemas e do supervisor reflexões contínuas sobre seu trabalho (HOFFMANN; KOIFMAN, 2013).

As contribuições dos autores acima demonstram que o ensino e a aprendizagem na orientação acadêmica ocorrem num processo interacional, onde compete ao orientador mobilizar processos reflexivos, instigando no orientando um desacomodar. Para que, com o respaldo do orientador, o orientando construa suas próprias habilidades profissionais.

2.3 A narração e o mestre como possibilidade de pensar a relação ensinar e aprender, entre orientador e estagiário

— Então você agora está trabalhando até com plantas tropicais? Essa é forte, meu filho! — declarou Bigode a Tistu a primeira vez que se encontraram. — Foi tudo o que pude fazer por aqueles pobres animais, que estavam tão aborrecidos longe de seus países! — respondeu Tistu (DRUON, 2018, p. 69).

Figura 4 – Tistu e os animais



Fonte: Nery (2018, p. 66).

O recorte acima e os demais excertos das subseções deste capítulo abordam a relação que se estabelece entre o jardineiro e Tistu. Esta parece se assemelhar à relação entre orientador e estagiário, porque, como o jardineiro, o orientador se destina a escutar, acolher e problematizar as dificuldades e conquistas do estagiário. Constitui-se como um narrador que, munido de sua experiência, oferece suporte para o estagiário criar, rever e reformular suas vivências no estágio.

Contudo, ao abordar essa relação, de qual relação se fala? Como ela se estabelece? Quem são os sujeitos dessa relação? Quem ensina e quem aprende? Como se constituem esses sujeitos? Ou, mais do que isso, como se constituem os espaços de ensino e aprendizagem que se propõem à formação dos sujeitos?

Com a finalidade de iniciar as reflexões sobre as questões construídas, busco mapear a constituição dos processos de ensino e de aprendizagem desde a base onde os sujeitos se inserem como alunos e por onde passam vários anos de suas vidas: a escola regular. Arelada a estas reflexões, teço aproximações com as teorizações foucaultianas, buscando entender a construção dos sujeitos e dos discursos nos contextos educacionais.

Conforme Horn e Schwertner (2015) a escola é uma instituição secular, organizada em horários de entrada, saída, rotinas, regras de convivência, turmas que geralmente são

constituídas por alunos da mesma faixa etária e regida por normas que garantem o controle sobre o corpo e a civilidade. As relações estabelecidas em contextos educacionais, muitas vezes, são binárias e se constituem a partir de dois polos: de um lado os professores, como “detentores de conhecimento”, que planejam as aulas, escolhem os conteúdos e avaliam; e de outro, os alunos que carecem da operacionalização das funções, desenvolvendo a aprendizagem (HORN; SCHWERTNER, 2015).

Nesse funcionamento, a relação entre adultos e crianças, entre professores e estudantes pouco abre possibilidades para aspectos interacionais e trocas. Tanto aluno quanto professor, raramente, são conduzidos à vivências significativas de ensino e aprendizagem (HORN; SCHWERTNER, 2015). O professor fica imerso na conceituação de que é ele quem faz o ensino e o aluno é quem aprende (BIESTA, 2013). E as organizações curriculares poucas vezes consideram os olhares e perspectiva dos estudantes (SCHWERTNER; MUNHOZ, 2018).

Não se pretende aqui dizer que o professor não ocupa este papel ou que não é ele o responsável pelo ensino, até porque, na concepção de Biesta (2013), nas últimas duas décadas, o conceito de aprendizagem teve uma das mudanças mais notáveis na teoria e prática da educação, como se pudesse ser isolado do ensino; ou seja, como se o aluno pudesse aprender sozinho, sem a presença de um docente para conduzir este processo. Tomado desse ângulo, para o autor, ensinar na contemporaneidade parece que se tornou um ato de simplesmente apoiar ou facilitar a aprendizagem, como se o professor e o ensino pudessem ser substituídos – ou mesmo, eliminados.

Busca-se aqui enfatizar que, apesar do ensinar e aprender serem elementos diferentes, eles não são processos isolados, ocorrem na interação, posto que quando alguém ensina o faz sabendo que também aprenderá ensinando, e quem aprende pode aprender o que o professor objetivou ensinar ou pode aprender o que este nem imaginava (SCHWERTNER; HATTGE, 2017). Nessa consonância, as autoras afirmam que o aprender e o ensinar podem se modificar.

A reflexão que proponho se complementa com o escrito de Schwertner e Hattge (2017), no texto “Sobre ensinar, aprender e transformar: cartas de uma boneca viajante”. Nesta criação, elas descrevem um processo relacional que se constrói entre Kafka e Elsi, correlacionando estes momentos a processos de ensino e aprendizagem. Kafka é comparado a um docente que cuidadosamente, através da escrita de cartas, planeja os encontros com Elsi. E Elsi, como uma estudante, espera ansiosamente as narrativas do seu professor. Nessa interação, Elsi mostra-se questionadora, reflexiva, engajando-se ativamente no desenvolvimento das criações de Kafka.

As autoras mencionam que a interação entre Kafka e Elsi não contempla unicamente um sujeito ativo que ensina e um passivo que aprende. Schwertner e Hattge (2017) sintetizam que o ensinar não requer imposições: ele pode e deve gerar trocas entre sujeitos que protagonizam, criam e se envolvem nessa construção. Isto porque na relação de Elsi e Kafka, Elsi se prepara tanto quanto Kafka para os momentos de ensino e aprendizagem: ela faz indagações que provocam em Kafka a necessidade de estudar e com isso também aprender (SCHWERTNER; HATTGE, 2017).

Nessa interação, o professor não é um mero mediador, que não ensina nada; pelo contrário, ele forma com a menina uma relação de cumplicidade, que não é imposta, mas que permite emergir as potencialidades, tanto do estudante como do professor. As construções da ação docente podem, na visão de Biesta (2018), delinear-se na adequação aos contextos e estudantes reais, compreendendo os estudantes como sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem e como construtores de seu conhecimento. O ensino, nesta perspectiva, não se refere então somente ao conteúdo curricular, mas considera os aspectos interacionais presentes no contexto (BIESTA, 2018). De acordo com Schwertner e Munhoz (2018) os estudantes deveriam estar na escola com o objetivo de estudar, de viver o tempo presente, sem deixar de lado os sentidos pedagógicos do porquê de frequentar a escola.

Para Foucault (2010), em sua obra “A hermenêutica do sujeito”, aprender é da ordem do conhecimento ou das artes e por isso carece ser exercitado. Neste exercício, o acompanhamento de um mestre é fundamental. Por meio destas ideias, podemos paralelamente pensar que a função docente (tanto na escola regular, quanto no Ensino Superior) precisaria transversalizar a mesma proposição: a de criação de espaços de interação entre professor e estudante, permitindo evidenciar as potencialidades e as construções do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao passo em que construo reflexões sobre a função docente e percebo que ela se atravessa em todos os níveis de ensino (Escola Básica até o Ensino Superior), proponho aproximar discussões acerca do ensino na orientação. No sentido de promover estas construções, primeiramente surge o questionamento de quem seria o orientador? O que ele faria? Foucault utiliza o conceito de orientador em seus escritos ao falar sobre a escola epicurista. Ele destaca que cada sujeito necessitava de um orientador que lhe desse a direção individual. Todavia, essa direção precisava ocorrer através de uma intensa relação afetiva e de amizade entre o guia e o dirigido. Esse percurso exigia uma abertura de coração, onde os pares não escondiam nada um do outro, falando abertamente sobre o que pensavam (FOUCAULT,

2010). A relação entre professor e estudante não tinha como essência o conteúdo, e sim o aspecto interacional.

Foucault no livro “A hermenêutica do sujeito” (2010), além de abordar o conceito de orientador, tece contribuições que permitem refletir sobre a constituição dessa base interacional entre orientador e estagiário. Em seus escritos ele fala sobre o cuidado de si, ressaltando que este só pode ser efetivo quando passa pela relação com um outro, que é o mestre. Ou seja, não há cuidado de si sem a presença e direcionamento de um mestre (FOUCAULT, 2010). Esse mestre, no caso da minha investigação, pode ser comparado ao orientador, que busca formalizar um espaço de acolhimento às angústias vivenciadas pelo estagiário em sua experimentação de estágio.

O mestre, de acordo com Foucault (2010), tem como função cuidar do cuidado que aquele que ele guia tem de si mesmo. O mestre se dedica a delinear sua prática para além de ensinar somente aptidões e capacidades a quem guia; o mestre oportuniza que este atente ao seu próprio cuidado, sempre em meio a outros e por meio de outros (FOUCAULT, 2010).

No processo de condução o orientador, munido da função mestre, não utilizará seu conhecimento com a finalidade de propor soluções aos problemas, ele mediará a relação do estagiário com o conhecimento, concedendo a este articulações teórico-práticas que lhe permitam delinear sua caminhada profissional e os recursos na direção de solucionar suas dificuldades, pois o mestre não é um mestre de memória, não é aquele que transmite o que sabe a outro que não sabe. Ele é um mediador na formação do sujeito (FOUCAULT, 2010). Mas um mediador que, como afirma Biesta (2013), atribui-lhe responsabilidade pelo processo de aprendizagem do sujeito, acompanhando, indagando e instigando as construções do estudante.

Dentro deste panorama, o orientador utilizará de sua experiência para instigar o estudante a construir suas ações profissionais. Tal como um narrador, capaz de dar voz à experiência narrada, que apropriado de seu discurso move-se à vontade pelos vários graus de sua experiência (BENJAMIN, 2012).

Garcia (2018) salienta que a experiência, segundo a perspectiva foucaultiana, se refere à correlação entre cultura e saberes, tipos de normatividade e formas de subjetividade. São regimes de verdade que constituem e dão sentido aos acontecimentos do narrador, às formas de poder imanentes e às subjetividades mutantes da narrativa.

Para Benjamin (1987), a verdadeira essência da narrativa contém em si uma dimensão utilitária, que pode constituir um ensinamento moral, um ditado, norma de vida ou uma instrução prática. A narrativa está enraizada na arte de contar, admitindo a história narrada

diversas interpretações (BENJAMIN, 2012). Desse modo, o orientador não fornece respostas às indagações do estudante, mas também não deixa este à mercê de divagações de qualquer ordem. Ele oportuniza que o estudante reflita sobre as situações e construa respostas permeadas pelos saberes vigentes na perspectiva educacional instituída.

Com esses elementos, o orientador tem a possibilidade de construir ambientes de ensino e aprendizagem, que se assemelham as colocações de Horn e Schwertner (2015): possibilitando que os estudantes, com seus desejos, se tornem parte organizadora deste espaço. Nessa consonância, o orientador permite desenvolver a criticidade dos orientandos, mostrando-se acolhedor às demandas dos mesmos e promovendo as construções da prática profissional. Bem como, cria meios que instigam o pensar, acompanhando as construções do orientando e retomando as dificuldades deste, numa perspectiva de que suas construções sejam condizentes com os saberes e normatividades instituídos no seu campo de aprendizagem.

Por estas reflexões, é possível concluir que o papel do professor orientador engloba uma mediação entre ensinar e aprender. Onde ele é ensinante e também é aprendente. Narra sua experiência, mas igualmente se propõe a escutar. Observa trajetos, construções e caminhadas, auxiliando o estudante a avaliar sua trajetória, que se encaminha para uma formação profissional.

2.4 A orientação acadêmica na produção científica

— Ah, você está aqui! — exclamou ele. — Em matéria de trabalho bem feito, não podia ter sido melhor. Nunca teria imaginado que fosse tão bem sucedido! Bigode irradiava alegria. Ele beijou Tistu, isto é, envolveu-lhe a cabeça com seus bigodes.

Depois, com a ligeira melancolia dos homens que terminaram sua tarefa, Bigode acrescentou:

— Já não tenho mais nada a lhe ensinar. Você sabe mais do que eu, e anda mais rápido.

Vindo de um mestre como Bigode, esse elogio aqueceu o coração de Tistu (DRUON, 2018, p. 89).

Figura 5 – Onde Tistu transforma guerra em flores



Fonte: Nery (2018, p. 88).

Na direção de explorar os estudos existentes relacionados à orientação acadêmica, realizou-se uma busca em bases de dados⁵ de produções dos últimos cinco anos, utilizando as palavras-chave: saúde, supervisão e ensino. Já no início da busca foi possível verificar que não existem estudos que contemplem a terminologia orientação, por esse motivo esta foi substituída pela palavra supervisão.

Vale destacar aqui a reflexão esboçada no subcapítulo anterior, já que como assinalam Pimenta e Lima (2012), orientar diz respeito a criar espaços de reflexão da prática, por meio da partilha de saberes, com a intenção de integrar ações flexíveis e facilitadoras de orientação. Por essa concepção, a orientação seria o papel destinado ao professor que acompanha o estágio curricular obrigatório e a supervisão estaria direcionada à função ocupada pelo profissional que acompanha o desenvolvimento das ações do estagiário no contexto da prática. Contudo, nas pesquisas, foi possível perceber que a terminologia direcionada a nomear o professor como orientador só é utilizada nas DCN e nos PPC dos cursos da Saúde.

⁵ The Scientific Electronic Library Online – SCIELO; Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde – Lilacs; Biblioteca Virtual em Saúde – BVS; Base de dados da literatura internacional da área médica e biomédica – MEDLINE; Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde – BIREME; Bibliográfica Brasileira de Odontologia – BBO Odontologia e Coleção Nacional das Fontes de Informação do Sistema Único de Saúde – Coleciona SUS.

Nesta busca foram encontradas duzentos e quinze produções relacionadas às temáticas. Trinta e oito artigos falavam da supervisão como uma ferramenta da gestão hospitalar e de acompanhamento da qualidade dos serviços de saúde, presente na avaliação de ações, implementação de novos processos e no acompanhamento e monitoramento dos procedimentos de saúde. Vinte e oito produções mencionavam a supervisão enquanto prática fundamental para enfermeiros responsáveis por equipes de saúde, tanto na atenção primária como no ambiente hospitalar, evidenciando o enfermeiro como um orientador e mentor dos profissionais das equipes que estão sob seus cuidados.

Trinta e seis produções falavam da Supervisão de Profissionais Médicos nos *rounds* de Medicina, nos procedimentos cirúrgicos e nas atividades desenvolvidas nas práticas de medicina e nas preceptorias dos programas de Residência Médica. Oitenta e oito artigos continham resultados de pesquisas, reflexões de práticas desempenhadas pelos profissionais da saúde, destacando a supervisão como uma estratégia de cuidado, presente nos tratamentos, podendo ser desenvolvida por cuidadores/famíliares ou profissionais de saúde, capaz de auxiliar no monitoramento e melhora das patologias dos sujeitos.

Três trabalhos traziam a supervisão como uma atividade técnica de Saúde, que serve de auxílio para o desenvolvimento dos serviços de atenção primária e do Programa Mais Médicos, no Brasil. Duas produções conceituavam a supervisão como prática de Preceptores dos Programas de Residências Multiprofissionais e do PET-Saúde⁶, que acompanham as ações desenvolvidos por estudantes e residentes em seu território de atuação. Dois artigos conceituavam o papel do supervisor na gestão da rede escolar e outro falou sobre a prática de professores colaboradores, desenvolvendo supervisão local para novos professores de Educação Física. Além disso, nove escritos apontavam a supervisão como uma prática clínica desenvolvida para profissionais da saúde e educação, que requerem um suporte de outro profissional para refletir sobre seu processo de trabalho.

Logo, eram condizentes com minha pesquisa onze artigos, visto que traziam em seu conteúdo temáticas relacionadas à supervisão acadêmica dos estágios curriculares, realizada por professores de instituições de ensino, do modo como pretendo abordar em meu estudo. Um dos artigos trazia a supervisão como prática docente, por isso foi citado por mim no tópico 2.2 do projeto.

Três artigos da Enfermagem (PINHEIRO; MACEDO; COSTA, 2014; MARTINHO; et al., 2014; GONÇALVES; BRIGAGÃO, 2014) anunciavam a supervisão a partir de práticas

⁶ Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde.

clínicas em contexto de saúde mental e hospital geral. Integravam tanto a supervisão acadêmica, feita por professores, como a supervisão local, realizada por enfermeiros dos serviços de saúde.

Tais artigos explicavam que o supervisor acadêmico é um docente da instituição de ensino dos estudantes que acompanha cotidianamente as práticas desenvolvidas no território de atuação e têm a potencialidade de: articular o espaço de ensino com a prática; fornecer aos estudantes instrumentos necessários para lidar com seus sentimentos e emoções frente ao cuidado prestado; gerir e articular dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos, impulsionando práticas reflexivas e suporte aos estudantes, num contexto de experiências emocionalmente intensas; auxiliar os estudantes a elaborar estratégias de cuidado humanizado em ambientes pouco facilitadores e demonstrar novas formas de fazer e cuidar que rompem com o instituído.

Outra pesquisa que buscou compreender a percepção de sessenta e cinco estudantes de Odontologia da UFRGS sobre a experiência do Estágio Supervisionado feito em serviços do SUS, trouxe em seus resultados a supervisão como um espaço que se constitui por aulas teóricas, onde discutem-se as práticas vivenciadas (BULGARELLI et al., 2014).

Um relato de experiência de um estágio básico de Psicologia, realizado no 7º semestre do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará, apresentou em seus resultados a supervisão acadêmica como um dos quesitos fundamentais que compõem as atividades deste estágio, vista como um momento de facilitação e suporte aos alunos. Nesse contexto, os estudantes assinalaram a supervisão como uma estratégia educacional promotora da *práxis* do estágio, que viabiliza o acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas e da trajetória dos alunos, onde elaboram reflexões críticas, estreitamento dos vínculos entre professor e aluno, confrontamentos e complementos entre teoria e prática, por rede de afetos que se interpõe nesse momento (PITOMBEIRA et al., 2016).

Outro estudo que integrou 281 estudantes de Medicina, no estado de Minas Gerais, buscou investigar a assistência prestada por parte dos estudantes, em atividades práticas, com ou sem supervisão. Demonstrou que a maioria das ações dos estudantes era desenvolvida sem supervisão do professor acadêmico. Neste estudo, os alunos indicaram a supervisão acadêmica como um fator fundamental para a aquisição da autoconfiança dos estudantes, a capacitação para estabelecer relações autênticas e assumir maior responsabilidades para com o cuidado dos pacientes. Para tais estudantes, o supervisor orienta a prática tanto nos aspectos técnicos quanto éticos (MENEZES et al., 2017).

Souza et al. (2017) criaram um estudo com 45 enfermeiros, supervisores locais de estágio hospitalar supervisionado, realizado em um hospital de ensino do Triângulo Mineiro

sobre as experiências com os estágios supervisionados. Tais profissionais salientaram que uma de suas principais dificuldades é a ausência do supervisor acadêmico acompanhando as práticas dos estudantes no território.

Um estudo feito com 15 estagiários de Psicologia, do Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Pública de São Paulo buscou explorar o papel da supervisão de estágio em terapia comportamental quanto à promoção de habilidades sociais de estudantes de Psicologia. A supervisão acadêmica foi abordada como um ambiente de discussão de textos, onde o supervisor precisa ensinar conceitos, treinar comportamentos de falar em público, ensinar os estagiários a comunicar-se, discutindo os atendimentos realizados (BOLSONI-SILVA; MATSUNAGA, 2017).

Albiero e Freitas (2017) descreveram uma análise da integração ensino-serviço com a atuação de estagiários de Enfermagem e Medicina, em seis unidades básicas de saúde de dois municípios de Santa Catarina. Evidenciaram o professor como responsável por orientar os estudantes, organizar as questões operacionais e logísticas para as ações, servindo de ‘elo’ de ligação do estudante com a equipe de saúde e usuários. A supervisão foi entendida como espaço de planejamento das ações, debate dos casos e processos de trabalho, além do acompanhamento das atividades realizadas.

Braga et al. (2017) construíram um estudo que buscou conhecer as percepções de 135 pacientes em ambulatórios de Obstetrícia e Pediatria, sob a supervisão docente, onde os estagiários de Medicina faziam os atendimentos e após eram supervisionados por um professor. Destacam neste estudo, a supervisão docente como uma estratégia importante para a formação do aluno, pois neste espaço podem discutir os casos atendidos e as condutas a serem definidas em direção ao acompanhamento.

Após evidenciar a investigação sobre pesquisas recentes que articulam os temas e principais conceitos deste projeto, na sequência, me proponho a apresentar a metodologia do estudo, que passa por questionar professores orientadores sobre a prática desenvolvida e seus efeitos na formação dos estudantes da área da Saúde e na sua construção enquanto docente.

3 DA REFLEXÃO À AÇÃO: ITINERÁRIOS DE UM PERCURSO

Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma; confesse a si mesmo; morreria, se lhe fosse vedado escrever? Isto acima de tudo: Pergunte a si mesmo na hora mais tranquila de sua noite: “Sou mesmo forçado a escrever?” Escave dentro de você uma resposta profunda. Se for afirmativa, se puder contestar àquela pergunta severa por um forte e simples “sou”, então construa sua vida de acordo com esta necessidade. Sua vida até que em sua hora mais indiferente e anódina, deverá tornar-se o sinal e o testemunho de tal pressão (RILKE, 1980, p. 22-23).

Seguindo as inquietações e desejo de pesquisar esboçados na introdução desta dissertação, o presente capítulo contemplará os dispositivos metodológicos presentes na minha caminhada enquanto pesquisadora. Bujes (2007) salienta que as opções teóricas e os conceitos com os quais trabalhamos, além de impulsionarem as escolhas acerca do *corpus* empírico da investigação, também conduzem as trilhas deste percurso. O esboço desta construção iniciará com os procedimentos metodológicos. Após, abordarei os aspectos éticos que fundamentaram este processo e posteriormente abordarei o desenvolvimento da pesquisa. Neste capítulo e no capítulo 4, percebo a necessidade de alterar a escrita para a terceira pessoa do singular, já que as construções desse percurso foram da dupla – mestranda e orientadora⁷.

3.1 Percursos da pesquisa

As trilhas deste estudo basearam-se no método cartográfico, buscando explorar as dimensões do ensino nos espaços de orientação acadêmica dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos da Saúde. Para Fischer (2002, p. 58), “[...] se espera do pesquisador uma certa conversão do olhar, para que possa, a partir de um posicionamento teórico clássico,

⁷ A descrição ‘pesquisadora’ utilizada nos dois capítulos se refere ao trabalho da mestranda na produção dos dados.

esboçar seu objeto de pesquisa, sem medo de dessacralizar uma teoria, ou seja, sem medo de expor até o limite certas formulações teóricas”. Tendo em vista as contribuições da autora, objetivou-se utilizar procedimentos metodológicos que vão ao encontro das teorizações foucaultianas e que possibilitaram refletir sobre a centralidade dos discursos.

Assim sendo, a investigação contemplou uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, utilizando o método cartográfico como produção de dados. Passos, Kastrup e Escóssia (2015) comentam que o método cartográfico se propõe a traçar um fluxo, um caminhar que no percurso pressupõe suas metas. Com a finalidade de constituir um pesquisador cartográfico, surge a necessidade de se aproximar da constituição do objeto que se pretende investigar, conhecer este objeto, construir-se com ele e então criar um trilhar para constituir-se nesse caminho (PASSOS, BARROS, 2015). Por isso, os fluxos traçados no sentido de produzir os dados deste estudo objetivaram solicitar aos professores participantes a escrita de cartas e a utilização do diário de bordo por parte da pesquisadora.

A pesquisa qualitativa, segundo a visão de Flick (2009), se dirige à análise de casos concretos, em suas particularidades locais e temporais, envolvendo o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, escolha adequada de métodos e teorias convenientes e a reflexão dos pesquisadores como parte do processo de elaboração do conhecimento. A esse respeito, Goldenberg (2013) contribui apontando que os pesquisadores que utilizam esse tipo de abordagem se recusam a legitimar seus conhecimentos em processos quantificáveis que se transformem em explicações gerais. Os pesquisadores tornam-se parte fundamental do processo, tanto em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, como na capacidade de reflexão que trazem aos participantes (BANKS, 2009).

O estudo qualitativo fundamenta-se na presença do tema, da palavra ou do personagem e não na frequência em que estes ocorrem (BARDIN, 2011). Goldenberg (2013) enuncia que a pesquisa qualitativa não envolve regras prescritivas e passos a serem seguidos rigidamente: o resultado positivo da investigação depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.

A abordagem descritiva permite observar, explorar e correlacionar fenômenos estudados. Por sua vez, a pesquisa exploratória analisa as dimensões de determinado fenômeno e os fatores com os quais ele se relaciona (TOMASI; YAMAMOTO, 1999). Essas citações delimitam a proposta da pesquisa, que buscou, através da narrativa, verificar, por meio da análise exploratória e descritiva, a dimensão do ensino nos espaços de orientação acadêmica dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos da área da Saúde.

O estudo foi realizado na Univates e integrou professores orientadores de estágios curriculares obrigatórios dos cursos da Saúde. A escolha da Instituição aconteceu pela disponibilidade e abertura para construção da pesquisa e também por integrar espaços de orientação acadêmica de estágio em todos os cursos da área da Saúde. Tendo como consideração o método utilizado para produção de dados, o qual visa aproximar-se do objeto de estudo e conhecê-lo com a intenção de então ir construindo o caminho da pesquisa, inseriu-se no percurso metodológico as atribuições do orientador acadêmico, conforme os PPC (2018, 2019).

Na análise feita junto aos PPC, observou-se que a maioria das atribuições são comuns a oito cursos. Exceção apenas para o curso de Psicologia que, de forma detalhada, fala do tempo de orientação destinado a cada estudante. O curso de Odontologia não descreve as atribuições do orientador em seu PPC (2019).

Tais atribuições, aqui compiladas, sugerem que ao orientador acadêmico cabe: acompanhar o estagiário no planejamento, execução e avaliação das atividades de estágio; orientar o estagiário na elaboração do trabalho final de estágio; organizar cronograma de encontros de orientação acadêmica com o estagiário; organizar documentações pertinentes ao desenvolvimento do estágio; registrar frequência e combinações efetuadas nos encontros de orientação acadêmica; avaliar o estagiário com base: nos relatórios construídos pelo estudante, nos pareceres do supervisor local e no desempenho demonstrado pelo estagiário nas orientações; visitar o local de estágio, objetivando não somente as avaliações, mas, também, a integração das propostas do curso com o campo de estágio, bem como dos próprios supervisores envolvidos nesse processo; registrar participação em reuniões e visitas ao campo de estágio; avaliar o local de estágio, considerando os requisitos estabelecidos pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE do curso, para a manutenção das atividades no campo de estágio e participar das reuniões e fóruns sempre que solicitado. Aos orientadores do curso de Psicologia também é exigido realizar orientação acadêmica semanal de 45 minutos aos estagiários.

Ainda, com base no PPC (2018; 2019) de cada curso da Univates, no quadro a seguir (Quadro 1) será apresentada a carga horária dos estágios curriculares obrigatórios e alguns objetivos dos mesmos⁸.

⁸ Os objetivos expostos estão descritos conforme texto dos PPC dos cursos.

Quadro 1: Carga horária e objetivo dos estágios curriculares

Curso	Carga Horária	Divisão dos estágios	Objetivos
Biomedicina	700 horas	<p>Estágio Supervisionado I (100 horas)</p> <p>Estágio Supervisionado II (200 horas)</p> <p>Estágio Supervisionado III (200 horas)</p> <p>Estágio Supervisionado IV (200 horas)</p>	Contribuir para o desenvolvimento técnico, humanizado, científico, moral e ético dos futuros egressos, propiciar ao estagiário a experiência orientada e favorecer o desenvolvimento do espírito científico, crítico e investigativo.
Educação Física – Bacharelado	360 horas	<p>Estágio Profissionalizante I - Educação Física, Saúde e Inclusão (120 horas)</p> <p>Estágio Profissionalizante II - Treinamento Esportivo (120 horas)</p> <p>Estágio Profissionalizante III - Gestão, Lazer e Qualidade de Vida (120 horas)</p>	Promover a interação do estudante com o ambiente profissional, permitindo-lhe vivenciar na prática o saber profissional.
Ciências Biológicas – Bacharelado	360 horas	<p>Estágio Supervisionado I (120 horas)</p> <p>Estágio Supervisionado II (120 horas)</p> <p>Estágio Supervisionado III (120 horas)</p>	Aprofundar e ampliar conhecimentos técnico-científicos de ciências biológicas. Proporcionar momentos de convívio e vivências profissionais no ambiente organizacional. Oportunizar o desenvolvimento e a aplicação das

			competências e habilidades laboratoriais, a elaboração de laudos e pareceres e análise ambiental.
Enfermagem	960 horas	Estágio Curricular Hospitalar (430 horas) Estágio Curricular em Atenção Básica (430 horas)	Proporcionar à busca de uma identidade própria na comunidade, à aplicação de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso, à complementação e à vivência em situação real de solução de problemas e aquisição de novos conhecimentos para poder exercer de maneira plena a profissão de enfermeiro.
Farmácia	840 horas	Estágio Supervisionado I (120 horas) Estágio Supervisionado II (156 horas) Estágio Supervisionado III (156 horas) Estágio Supervisionado IV (126 horas) Estágio Supervisionado V (126 horas) Estágio Supervisionado VI (156 horas)	Possibilitar à busca de uma identidade própria na comunidade, à aplicação de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso, à complementação e à vivência em situação real de solução de problemas e aquisição de novos conhecimentos para poder exercer de maneira plena a profissão.
Fisioterapia	840 horas	Estágio Supervisionado em Fisioterapia Hospitalar (270)	Promover a interação do estudante com o ambiente

		horas) Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva I (150 horas) Estágio supervisionado em Fisioterapia Ambulatorial (270 horas) Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva II (150 horas)	profissional no mundo do trabalho, permitindo-lhe vivenciar, no cenário de prática, o saber profissional a partir da realidade local de cada área.
Nutrição	720 horas	Estágio Supervisionado de Nutrição em Saúde Coletiva I (80 horas), II (80 horas) e III (80 horas), totalizando 240 horas Estágio Supervisionado em Alimentação Institucional (240 horas) Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica I (80 horas), e II (160 horas), totalizando 240 horas	Contatar com as diversas áreas de atuação do nutricionista, conduzindo o estudante a uma postura profissional adequada, propiciando a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no Curso, constituir- se em elemento articulador entre a formação teórica e a prática e possibilitar ao estagiário o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de habilidades e competências e a produção de novos saberes.
Odontologia	900 horas	Realizados a partir do quinto módulo do curso nos serviços de atenção à saúde, que compõem a rede de saúde	Oportunizar ao estagiário ampliar conhecimentos, aperfeiçoar e/ou desenvolver habilidades e atitudes necessárias para o futuro desempenho

			profissional e proporcionar vivências que contribuam para o adequado relacionamento interpessoal e a participação ativa na sociedade.
Psicologia	640 horas	<p>Estágio do Núcleo Comum I - (160 horas)</p> <p>Estágio do Núcleo Comum II - (160 horas)</p> <p>Estágio Específico da Ênfase Clínica Ampliada I ou Estágio Específico da Ênfase Subjetividade e Trabalho I - (160 horas)</p> <p>Estágio Específico da Ênfase Clínica Ampliada II ou Estágio Específico da Ênfase Subjetividade e Trabalho II - (160 horas)</p>	<p>Compor conexões entre o olhar e o fazer clínico com as propostas da Saúde Coletiva, da Reforma Psiquiátrica e da desconstrução do paradigma médico, na busca de novas conceitualizações sobre a saúde mental e possíveis intervenções da Psicologia.</p> <p>Realizar ações em saúde que promovam a articulação de redes de cuidado, assegurando a integralidade da atenção e a resolubilidade das demandas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PPC vigentes na IES Univates (2019).

Considerando as informações dos PPC, convidou-se para a pesquisa um professor orientador de cada curso, totalizando nove orientadores. Neste trajeto, havia a intenção de escolher o professor participante juntamente com os coordenadores de estágio. Aos sujeitos participantes, foi solicitado que redigissem duas cartas. Uma descrevendo como se desenvolve os processos de ensino e de aprendizagem na orientação acadêmica que realizam e quais as contribuições que visualizam para a formação do estudante. E outra falando sobre suas experiências neste espaço quando foi estudante e quais as colaborações da orientação para sua formação enquanto docente.

Como critério de inclusão para este estudo, indicou-se professores de ambos os sexos, com idade superior a 18 anos, com vínculo empregatício com a Univates, nos cursos da área da Saúde e que estivessem na atividade de orientador acadêmico de estágio há mais de um ano. Como critérios de exclusão, foram retirados da pesquisa aqueles que não conheciam a proposta pedagógica da orientação acadêmica de estágio do seu curso ou não entregassem as cartas dentro do prazo solicitado.

Importante salientar que o critério de exclusão “professores que não tenham vivenciado a orientação acadêmica em sua formação enquanto estudantes” teve que ser descartado, visto que muitos professores não tiveram orientação acadêmica em sua formação, mas referiram planejar suas práticas tendo como base os professores que marcaram sua trajetória de formação. Outros orientadores destacaram que a falta de um espaço semelhante ao que desenvolvem hoje foi o impulso para que se dedicassem à construção de um ambiente acolhedor e significativo aos estudantes. Frente a essas colocações, considera-se relevante retirar esse critério de exclusão e desenvolver tais elementos na análise. Comunicar-se-á o COEP via parecer acerca da modificação, justificando a mesma.

3.2 Escrita de cartas: construção e análise das narrativas da prática profissional e da formação

Narrar histórias é sempre a arte de voltar a contar e essa arte perder-se-á se não se conserva- escuta (BENJAMIN, 2012, p. 34).

O campo de pesquisa deste estudo instaurou-se a partir das reflexões de professores sobre sua prática e experiências pessoais, por meio da escrita de cartas. O amparo metodológico que conduziu este processo foi o método cartográfico que, conforme Kastrup (2015), oportuniza o estudo de subjetividades. A cartografia visa acompanhar um processo e não representar um objeto (KASTRUP, 2015).

Para Passos e Barros (2015), na cartografia o trabalho do pesquisador não se faz por regras já estabelecidas. Pelo contrário, se constrói num plano de imersão da experiência, visto que conhecer as etapas pela qual se constitui um objeto corresponde a caminhar com o objeto e se constituir com este (PASSOS; BARROS, 2015).

Entretanto, mesmo sem regras definidas *a priori*, o percurso da pesquisa é orientado: “[...] o desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça,

no percurso, suas metas” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). Nessa perspectiva, o campo de ação foi composto por uma orientação aos professores, mas estes não tiveram um roteiro norteador de sua criação. O objetivo foi permitir que narrassem livremente suas experiências que produziram marcas tanto do ensinar como do aprender.

Através do método cartográfico, fez-se uso da narrativa para acompanhamento do objeto cujo movimento pretendeu-se explorar, sendo este: a dimensão do ensino na orientação acadêmica dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos da Saúde. Essa escolha ocorreu por ser a narrativa uma estratégia muito utilizada nos trabalhos de pesquisa da área da Saúde (PASSOS; BARROS, 2015).

Cunha (1997) aponta que a narrativa é uma potente estratégia para a pesquisa e para o ensino. Segundo a autora, quando uma pessoa relata os fatos vividos, reconstrói trajetórias percorridas atribuindo a estas novos significados. Trabalhar com narrativas oportuniza a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do pesquisador como dos sujeitos da pesquisa. Ao ler seu escrito, o produtor da narrativa tem a possibilidade de, inclusive, teorizar a própria experiência (CUNHA, 1997).

A escrita sobre uma realidade pode afetar a mesma realidade, visto que experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão dos sujeitos (CUNHA, 1997). Com essa concepção, Larrosa menciona que:

[...] a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação, mas, também, da subjetivação. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (2010, p. 54).

Nesse sentido, pretendeu-se, com a escrita de cartas, fomentar tais produções, permitindo aos professores que falassem de suas experiências, não na forma de descrição de um acontecimento, mas de uma criação que lhes estimulasse a tecer reflexões sobre suas práticas, mergulhar nas vivências que o espaço de orientação produz, contar sobre si e sobre o outro.

Com o propósito de solicitar estas construções, tinha-se a intenção de primeiramente marcar um encontro com os coordenadores dos estágios dos cursos da Saúde, explicando a proposta, para junto com estes definir um professor que correspondesse aos critérios de inclusão para o estudo, solicitando o contato de e-mail deste professor. Posteriormente, a intenção era

mandar e-mail ao professor escolhido, explicando a pesquisa, convidando-o e solicitando um momento presencial de encontro.

Mediante aceitação do professor, no encontro presencial a pesquisadora falaria de forma mais aprofundada sobre o estudo, reforçando o convite para sua participação. Entregaria o termo de consentimento e, após assinatura, daria a este professor duas folhas A4, dois envelopes, uma caneta, um lápis e uma borracha. Solicitaria que produzisse duas cartas, uma destinada à pesquisadora, compondo uma escrita a partir de três questões norteadoras: como visualiza sua contribuição para a formação dos estudantes? Quais suas percepções sobre as contribuições da orientação acadêmica de estágios curriculares nos processos de ensino e de aprendizagem? O que ensina e o que aprende? E outra, destinada a estudantes que estão sob sua orientação, escrevendo a partir de uma questão norteadora: o que considera relevante compartilhar sobre sua experiência de aluno na orientação acadêmica dos estágios?

Os professores teriam trinta dias para criar estas produções e na finalização do primeiro encontro já seria agendado a devolutiva das cartas. No segundo momento, ao receber as cartas, a pesquisadora solicitaria aos professores um *feedback* sobre as elaborações de seus escritos, anotando suas implicações deste processo num diário de bordo. Contudo, esse planejamento foi se modificando no percurso, adaptando-se às disponibilidades dos professores, aspecto que será detalhado no subcapítulo 3.4.

Passos e Barros (2015) destacam que o método cartográfico requer uma política de narratividade por parte do pesquisador. Isso porque ele também está incluído no processo de pesquisa e deve pôr em análise suas implicações. Logo, o registro do trabalho de investigação em um diário de bordo torna-se um dispositivo disparador dos desdobramentos da pesquisa.

Para analisar as narrativas das cartas, utilizou-se as teorizações de Foucault referentes à análise discursiva. Veiga-Neto (2009) salienta que as teorizações foucaultianas acentuam a leveza de um estilo de investigação que, mesmo rigorosa, se abre para suas próprias fronteiras na esperança de ultrapassar a si mesma. Compreender o discurso, como o faz Foucault, é entendê-lo como uma prática que constitui sistematicamente os objetos de que fala (FOUCAULT, 2009). Essa constatação remete-se à análise das relações de saber e poder que permeiam os discursos e produzem a concepção dos sujeitos.

Somado às colaborações dos autores, o processo de análise deste estudo instigou um olhar e compreensão para o que Foucault constrói como formação de um discurso. Foucault conceitua o discurso como um processo instituído, que está na ordem das leis e do controle social (FOUCAULT, 2012). A esse respeito, Veiga-Neto (2002) contribui dizendo que o

pensamento é instituído pelo discurso, que longe de informar uma realidade ou colocá-la como única, concebe-se como um modo de representação. Frente às colocações tecidas acima, é possível afirmar que a análise do discurso não tem em si caráter de neutralidade, já que se encontra alicerçada nas relações de poder que fundamentam determinado tempo histórico.

O discurso é a reverberação de uma verdade, se efetiva sempre no âmbito da materialidade, não é ato nem acontecimento de um corpo, mas produz-se como efeito de e em uma dispersão material (FOUCAULT, 2012). Ele conta uma verdade de um determinado tempo. Por isso, “[...] é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado, até nos menores traços” (FOUCAULT, 2009, p. 28).

Foucault (2009) aponta que o discurso deve ser entendido para muito além do claro e simples entrecruzamento entre as palavras e as coisas. Isso porque diante da análise discursiva é possível entender o desfazer dos laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, destacando-se um conjunto de regras próprias da prática discursiva: “[...] essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos” (FOUCAULT, 2009, p. 55).

De acordo com Fischer (2002), Foucault nos ensina a considerar as experiências historicamente singulares referidas ao objeto que nos propomos a investigar. Tais experiências carecem ser constatadas como produtos do discurso, que se transformam, já que estão imersos em inúmeros jogos de poder. Nessas circunstâncias o discurso não é subjetivo, mas subjetiva os sujeitos que dele se apropriam.

Desse modo, apesar do estudo buscar narrativas singulares dos professores, elas estiveram atravessadas por discursos que as subjetivam. As instituições que atravessam nossa investigação – a Saúde, a Educação, o Ensino – além de constituir práticas que instigam um pensar, também institucionalizam e distribuem um determinado saber. Corroborando assim, com o que destaca Foucault (2012), todo sistema de educação possui uma forma de manter ou reconfigurar a apropriação dos discursos, considerando os saberes e poderes neles envolvidos.

Mediante estas constatações, buscou-se investigar as modificações dos discursos no período do ser estudante e ser professor, observando como as mudanças sociais, dos currículos, das DCN e das formações interferem na produção dos discursos emergentes e como constroem as práticas de ensino no espaço de orientação acadêmica na atualidade. Inicialmente, objetivou-se, na análise da carta remetida ao pesquisador, verificar a percepção dos professores sobre os

processos de ensino que permeiam a orientação acadêmica e, na carta remetida aos estudantes, analisar as relações estabelecidas entre orientador e estudante nos processos de ensino que compõem a orientação acadêmica e os efeitos deste espaço na formação do professor e do estudante.

Por fim, cogitou-se na análise das cartas observar como os atravessamentos históricos, políticos e sociais subjetivam os discursos dos professores, olhando atentamente tanto para o que é dito, como para o que não é expressado de forma escrita, mas constitui um enunciado. Foucault (2009) salienta que um enunciado constitui um acontecimento que nem a linguagem, tampouco o sentido, podem esgotar inteiramente. O enunciado constrói um grupo de enunciados que caracteriza uma formação discursiva.

Na análise do campo discursivo, os discursos necessitam ser concebidos segundo alguns princípios: o princípio de descontinuidade, onde serão reconhecidos como práticas descontínuas, que por vezes podem cruzar-se, mas por outras se ignoram ou se excluem; o princípio de especificidade, o qual propõe que os discursos não sejam transformados em um jogo de significações prévias; o princípio de regularidade, onde os discursos se concebem como prática impostas e o princípio de exterioridade, onde se atribui aos discursos condições externas de acontecimentos, dando lugar a uma série aleatória de possibilidades e fixando fronteiras (FOUCAULT, 2012). Logo, a análise do discurso demanda ter como princípio regulador a noção de acontecimentos, de regularidade, de série e de condição de possibilidade (FOUCAULT, 2012).

As teorizações discutidas evidenciam que entender o discurso, tal como apresenta Foucault, envolve buscar a singular existência a partir da qual este discurso emerge. Dessa maneira, nosso estudo analisou o campo discursivo das cartas criadas pelos professores. Para isso, a intenção maior foi tecer reflexões sobre como o discurso subjetiva cada escrita e a materialidade dos enunciados, investigando, assim, a dimensão do ensino nos espaços de orientação acadêmica dos estágios dos cursos da Saúde.

3.3 Amparo ético da investigação

O projeto elaborado para a pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa – COEP – da Instituição e aprovado no mês de março de 2019, sob o **CAAE: 09240019.3.0000.5310**. Este possui uma Carta de Anuência (APÊNDICE A), que foi assinada pela Pró-reitora de ensino da

Instituição. Contém também um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), o qual foi embasado na resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016), que assegura as normas éticas da pesquisa com seres humanos. A investigação iniciou após a aprovação do projeto e se deu mediante assinatura dos participantes no termo.

O TCLE foi entregue em duas vias para cada participante, após o convite para participação e explanação da proposta do estudo. Uma das vias do termo de consentimento ficou com a pesquisadora e a outra com o professor participante. As cartas e o TCLE serão guardados pela pesquisadora por cinco anos e, após esse prazo será incinerado, seguindo a norma ética do pesquisador (BRASIL, 2016).

No processo de análise das cartas resultante da realização da pesquisa, para preservar a identidade e garantir a confidencialidade dos professores, a escrita dos participantes recebe a nomeação de flores. A escolha pelas flores ocorreu pelo fato da análise ter uma articulação com o livro “O menino do dedo verde” (DRUON, 2018), e nesse as flores serem o processo pelo qual Bigode e Tistu constroem seus encontros, que para essa análise se constituíram como momentos de ensino e de aprendizagem. Ademais, utilizaram-se números com a finalidade de diferenciar a carta encaminhada ao pesquisador, que será identificada com o número 1 e a escrita remetida aos estudantes, que será identificada com o número 2. Dessa forma, após o nome da flor, constará o número que sinaliza para qual dos remetentes a escrita foi destinada.

Acerca da produção de dados, Flick (2009) salienta que o pesquisador necessita respeitar os princípios da ética de pesquisa, que preconiza respeito e consideração pelos interesses e necessidades do participante e transparência em relação aos objetivos da pesquisa. Portanto, na pesquisa em questão os participantes puderam expressar suas experiências livremente, por meio da escrita e se, em algum momento, se sentissem desconfortáveis ou prejudicados com a situação, a pesquisadora comprometia-se em anular a criação, sem que isso causasse prejuízos ao docente ou à pesquisa.

Nessas situações, a pesquisadora informaria, através de parecer ao COEP, todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterassem o curso normal do estudo. A pesquisa garantiu aos sujeitos participantes o direito de assistência integral, caso vivenciassem qualquer tipo de desconforto que resultasse de sua participação na pesquisa. A pesquisadora assumiu toda a responsabilidade referente aos danos e riscos que se comprovassem como decorrentes da pesquisa. No processo de produção dos dados, não houve nenhuma menção de desconforto por parte dos professores. Portanto, não foi necessário anular nenhuma escrita ou encaminhar parecer ao COEP.

Ainda, em relação aos aspectos éticos, haverá uma devolutiva do estudo aos participantes e essa acontecerá em três momentos. Inicialmente, após a defesa da dissertação, a pesquisadora marcará um momento individual de conversa com cada participante, entregando a estes uma carta, produzida pela pesquisadora, com os resultados do estudo. Posteriormente, contatará a coordenadora dos estágios do CCBS, verificando a possibilidade de participação em uma reunião mensal dos coordenadores dos estágios para fazer a devolução. E em um terceiro momento, pretende-se contatar o Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP – da IES, para falar da pesquisa e colocar-se à disposição para conversar com orientadores acadêmicos dos cursos da Saúde sobre os resultados.

3.4 Construindo e construindo-se com a produção dos dados

Após descrever os percursos metodológicos que conduziram a produção dos dados, nesta subseção será abordado os aspectos que foram se constituindo no caminho da pesquisa. Também apresenta-se as implicações do diário de bordo da pesquisadora.

Mediante a aprovação do Comitê de Ética, chegou o grande momento de ir a campo, buscar os professores para produzir as narrativas. Inicialmente a pesquisadora conversou com a coordenadora dos estágios do CCBS, via e-mail, explicando a pesquisa e solicitando a esta o contato dos coordenadores de estágio de cada curso para que pudesse encontrá-los e com eles escolher os participantes. Essa coordenadora convidou a mestranda para participar de uma reunião de coordenadores dos estágios, no mês de abril de 2019 e então explicar a proposta.

Na reunião, explicou-se a proposta e os coordenadores acharam pertinente, mediante os critérios de inclusão, realizar convite aos professores que se enquadrassem nos critérios para que manifestassem o desejo de participar. Solicitaram que fosse enviado a eles um e-mail, falando sobre o estudo, como ele aconteceria, para então direcionarem o convite aos orientadores. Nessa formulação, o estudo anunciava uma mudança, visto que, como os contatos seriam por e-mail, provavelmente não seria possível encontrar pessoalmente os professores antes da solicitação da escrita; mas como essa alteração não modificaria os objetivos do estudo e não resultaria em mudanças metodológicas, esteve-se aberta a essa proposta. Da mesma forma, a pesquisa não tinha a intenção de interferir na rotina e na organização dos professores e, frente a isso, o e-mail seria uma boa forma de contato.

Desse modo, o e-mail foi formulado e enviado. Em menos de dois dias uma coordenadora indicou uma orientadora de estágios. Contatou-se a mesma, explicando a proposta e nesse primeiro contato (também via e-mail), dentro de dois dias, ela retornou com as duas produções. A pesquisadora ficou imensamente feliz com essa devolutiva e aguardou os próximos.

Ao iniciar os contatos por e-mail, explicando a pesquisa dessa forma e não presencial, a pesquisadora ficou apreensiva, insegura e com medo de não conseguir construir os dados do estudo. Entretanto, o fato de receber em poucos dias o retorno de uma professora fez acreditar que daria certo e que era possível investir nesse processo; afinal estamos em um mundo também virtual e, por mais que solicitasse a escrita de cartas, hábito não mais tão presente em nossa contemporaneidade, elas poderiam ser apresentadas por meio de outros recursos.

Outros retornos também se apresentaram com brevidade e alguns necessitaram de um tempo maior. Nesse processo de espera, contou-se muito com o apoio da coordenadora dos estágios do CCBS, que mandou e-mails aos coordenadores lembrando do desenvolvimento do trabalho. Depois de alguns meses de espera, obteve-se resposta de seis orientadores e foi com a criação destes, com a escrita que disponibilizaram, que essa pesquisa pôde ser construída.

Com a maioria dos professores o primeiro contato foi por e-mail, sendo possível o contato visual e presencial somente no momento de entrega das produções. Alguns, nesse processo, encaminharam e-mails assinalando que ainda estavam produzindo, justificando o tempo de espera e sinalizando que terminariam no tempo estipulado.

Cinco professores digitaram as cartas, mas mesmo digitando e enviando por e-mail, uns fizeram questão de imprimir e entregar em mãos no encontro presencial e um professor redigiu as cartas à mão. Importante destacar que esse foi o único professor que a pesquisadora conseguiu encontrar pessoalmente antes da criação, disponibilizando os envelopes, lápis, caneta e borracha.

Visualizou-se nesse processo muito comprometimento com as escritas. Também, foi notória a preocupação com o conteúdo produzido. Na entrega das cartas, tais professores perguntavam: - ‘era isso que vocês esperavam?’ - ‘não escrevi pouco?’ - ‘se não respondi alguma pergunta, pode me contatar!’. Notou-se nesse itinerário professores muito preocupados em dar seu melhor, em corresponder às expectativas e em contribuir para o desenvolvimento de um estudo de qualidade. Percebeu-se também alguns professores preocupados, esperando uma orientação pontual do processo de escrita, demonstrando insegurança em não corresponder aos objetivos.

Foi muito gratificante receber cartas de professores que, com um sorriso no rosto, falavam das situações que reviveram ao elaborar os escritos. Além disso, o sentimento de realização se fez presente ao ouvir que a solicitação permeou reflexões profundas; foi difícil, desacomodou, mas produziu encontros e muitas reflexões sobre a prática docente. Dessa forma, acredita-se que a proposta incidiu sobre os próprios professores, contendo, como afirma Alarcão (2004), um caráter autobiográfico sobre os contextos educativos, uma vez que descreveram aspectos relacionados aos alunos, à sociedade, ao fazer em Saúde, ao ensino e à aprendizagem.

Alarcão (2004) salienta que as narrativas estão na base dos casos, mas os casos exigem uma teorização. Na visão da autora, os seres humanos são por natureza contadores de histórias e são essas histórias que, muitas vezes, têm passado o conhecimento de geração para geração, porque elas carregam uma série de valores e de conceitos.

Nessa conjuntura, ela argumenta que as narrativas são mais potentes quanto mais elementos significativos se registrem; por isso, é relevante registrar não apenas os fatos, mas o contexto físico, social e emocional do momento (ALARCÃO, 2004). Corroborando com esta reflexão, as produções criadas neste estudo foram diversas: umas continham aspectos da infância do professor, sua história de vida, o porquê da escolha da profissão, sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Outras falavam da relação com seu orientador e com seus orientandos. Algumas abordavam vivências da prática profissional, outras mencionavam as dificuldades desse processo. Umas eram ricas em detalhes, afetos e emoções; outras mais reservadas a um processo descritivo de fatos ou preocupadas em ser fidedignas às perguntas norteadoras; mas todas foram encharcadas de singularidades e de diferentes contextos. Por esse motivo, as narrativas da análise manterão a fidedignidade das palavras escritas pelos professores, sem modificar em nada sua produção.

Em relação aos critérios de inclusão, a produção de dados contemplou uma multiplicidade de experiências: alguns professores exercem a atividade de orientadores há pouco mais de um ano, outros há mais de vinte anos. Parte dos professores optaram pela carreira docente logo após a formação na área da Saúde, outros percorreram uma caminhada como profissionais técnicos e apenas depois buscaram a carreira docente.

Alguns professores recordam do orientador acadêmico em sua formação, outros não tiveram essa experiência, mas trouxeram aspectos relevantes que serão discutidos na análise. Parte dos professores vivenciaram um processo de estágio semelhante ao que é oferecido hoje no curso em que são orientadores, outros vivenciaram experiências completamente diferentes.

Por esse motivo, um dos critérios de exclusão foi retirado da pesquisa, conforme justificativa apontada no item 3.1 deste capítulo.

Parte dos professores estão na instituição há pouco mais de um ano. Outros, há mais de dez anos, participando inclusive da implementação de cursos da Saúde neste espaço. Há, ainda, um terceiro grupo de professores que teve sua formação inicial, especialização ou mestrado na IES. Outros fizeram suas formações em diferentes IES e vieram para a Univates após assumir a função docente.

Trabalhar com a junção da cartografia e análise discursiva foi um desafio, posto que não foram encontrados estudos com metodologia semelhante. Entretanto, as orientações acadêmicas foram primordiais nessa construção, visto que proporcionaram momentos de estudo, de construção, desconstrução e reconstrução. As contribuições da banca no projeto também auxiliaram nesse percurso, pois instigaram a contemplar no estudo outros dispositivos da cartografia.

Tais contribuições fizeram com que fosse iniciada essa junção por meio da construção de tabelas que continham as escritas dos professores, para ir ensaiando a construção das unidades discursivas. Nesse percurso, acompanhada dos objetivos, foi-se construindo as unidades.

Primeiramente, as cartas foram separadas em duas tabelas, conforme seu remetente. Posteriormente, fez-se a integração das mesmas e com as unidades discursivas definidas ensaiou-se a análise. A cartografia deu aporte para delinear uma produção de dados que não tinha a intenção de alcançar metas prefixadas, mas que possuía aspectos construídos que necessitavam ser considerados, tais como objetivos do estágio, carga horária e função do orientador acadêmico, seguindo as DCN e os PPC. Por sua vez, a análise discursiva impulsionou para a análise das relações de saber e poder que permeiam os discursos. No trajeto, constatou-se que essa junção foi intensa e muito coerente, já que a cartografia, com suas linhas duras e sensíveis, possibilitou considerar os aspectos instituídos acerca do estudo e a análise discursiva também suscitou esta reflexão. Assim, foi possível destacar que a junção da cartografia e da análise de discurso foi mais do que possível: tornou-se um encontro que orientou o caminho, proporcionou criações singulares e apresentou percepções de como as instituições transversalizam e subjetivam os discursos dos professores em relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Após a apresentação do percurso de construção dos dados, dos aspectos que se fizeram presentes e que foram construindo, desconstruindo e reconstruindo esse trilhar, no próximo capítulo será apresentado o processo de análise dos dados.

4 ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: DISCURSOS QUE INDICAM CAMINHOS DO ENSINAR E DO APRENDER NAS TRILHAS DO ESTÁGIO

— Ah! Você já chegou... Vamos ver do que é capaz. Está vendo este monte de terra e estes vasos? Você vai encher os vasos de terra e enfiar o polegar bem no meio, para fazer um buraco. Depois ponha tudo em fila, ao longo do muro. Então a gente coloca nos buracos as sementes que quiser.

[...] Tistu, ao realizar o trabalho que Bigode lhe confiara, teve uma agradável surpresa: esse trabalho não lhe dava sono. Ao contrário, dava-lhe um grande prazer. Ele achava que a terra tinha um cheiro gostoso. Um vaso vazio, uma pá de terra, um buraco com o dedo, e o serviço estava pronto. Passava-se logo ao seguinte. Os vasos iam-se alinhando rente ao muro.

Enquanto Tistu prosseguia o trabalho com afinco, Bigode dava lentamente uma volta pelo jardim (DRUON, 2018, p. 31-32).

Figura 6 – Tistu e o jardineiro



Fonte: Nery (2018, p. 30).

Este capítulo tem por finalidade problematizar as narrativas dos professores, analisando os discursos que se atravessam nas cartas criadas pelos orientadores. Assim como no referencial teórico, os recortes do livro “O menino do dedo verde” (DRUON, 2018), também se fazem presentes na introdução deste capítulo, visto que as vivências de Tistu e o jardineiro aparentam aproximar-se dos aspectos interacionais que constituem a relação orientador e estagiário.

O método cartográfico, por meio da narrativa e do diário de bordo possibilitou aproximar-se dos professores, de suas vivências, experiências, memórias, lembranças, trocas, ensinamentos e aprendizagens, bem como de suas construções/desconstruções nessa trajetória do ser orientador acadêmico. Em consonância, a análise discursiva nesta investigação não tem a intenção de trazer verdades únicas sobre o campo estudado. Outrossim, pretende abordar, de forma singular, modos de representação que constituem as práticas dos professores na orientação acadêmica dos cursos da Saúde. Foucault (2012) conceitua o discurso como a reverberação de uma verdade de um determinado tempo, que se efetiva sempre no âmbito da materialidade.

Nas escritas foi possível visualizar diferenças nas cartas remetidas aos estudantes e ao pesquisador. As produções direcionadas aos estudantes permearam questões do processo de aprendizagem do professor no que ele aprendeu e também do que ele espera ou deseja que seu estudante aprenda. Os documentos destinados ao pesquisador indicam discursos do processo de ensino na orientação acadêmica, expressando como os orientadores percebem o ensinar e o aprender nesta modalidade. Essa escrita tem um sentido mais informativo, de como fazer, direcionando a entender e querer estar nesse lugar.

O objetivo inicial da análise era, na carta remetida ao pesquisador, verificar a percepção dos professores sobre os processos de ensino envolvidos na orientação acadêmica e, na carta remetida aos estudantes, analisar as relações estabelecidas entre orientador e estudante nos processos de ensino que compõem a orientação acadêmica e os efeitos deste espaço na formação do professor e do estudante.

As escritas corresponderam aos objetivos pré-estabelecidos, porém as relações entre orientador e estudante estiveram presentes tanto na carta produzida ao estudante como na remetida ao pesquisador, revelando-se uma construção importante para os processos de ensino e de aprendizagem da orientação acadêmica. Essas constatações reforçam a singularidade dos processos de ensino e dos processos de aprendizagem, já que ao mesmo tempo em que estão articulados, se fazem presente também de forma singular, construindo-se ambos constantemente no espaço de orientação acadêmica.

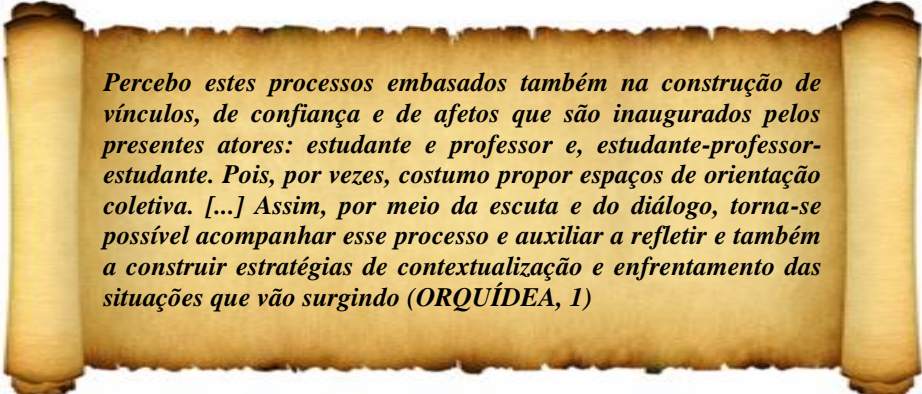
O processo de produção dos dados possibilitou a criação de quatro unidades discursivas, que pontuam aspectos do que é a orientação acadêmica para os professores, como se constitui e como se constroem os processos de ensino e de aprendizagem neste espaço. São elas: 1) O acolhimento como processo da orientação acadêmica; 2) Orientador como ensinante e aprendente; 3) Academia: Mundo das ideias?; 4) Orientador acadêmico: caminhos para a construção dessa função.

4.1 O acolhimento como processo da orientação acadêmica

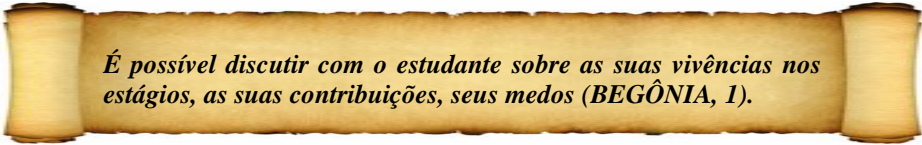
A orientação acadêmica, como já mencionada nesse estudo, integra a proposta curricular dos estágios dos cursos da Saúde e, segundo os PPC (2018, 2019), visa oferecer ao estagiário encontros semanais, para auxiliar no planejamento, execução e avaliação das atividades de estágio. Desse modo, cabe ao orientador acadêmico oferecer estes espaços, mas de que forma? Como construir estes encontros? O que faz uma prática ser caracterizada como um encontro?

Conforme o dicionário Houaiss um encontro é um “deparar com (algo ou alguém), percebendo seu estado, condição ou situação. [...] Fazer entrar em união” (p. 751, 2009). Campos (2005) traz a concepção de que um encontro pode ser cordial ou pode ser um “rijo encontrão”, dependendo de quem se contata com quem. Visto que, um encontro põe corpos, singularidades, demandas e afetividades em jogo. O que também pode significar “[...] chocar-se, ir de encontro a [...]” (HOUAISS, 2009). Frente ao exposto, o que dizem os orientadores acadêmicos em suas narrativas sobre a construção da orientação acadêmica?

As narrativas dessa pesquisa destacam que a orientação acadêmica constitui um ambiente de construção de vínculos, confiança, escuta e trocas. O professor responsável por esse espaço busca instaurar ações que resultem num ambiente afetivo, onde o estudante se sinta seguro para poder compartilhar as experiências do estágio, seus medos, angústias, construções e desconstruções presentes no processo de estagiar. As escritas das professoras Orquídea e Begônia exemplificam essa constatação:



Percebo estes processos embasados também na construção de vínculos, de confiança e de afetos que são inaugurados pelos presentes atores: estudante e professor e, estudante-professor-estudante. Pois, por vezes, costumo propor espaços de orientação coletiva. [...] Assim, por meio da escuta e do diálogo, torna-se possível acompanhar esse processo e auxiliar a refletir e também a construir estratégias de contextualização e enfrentamento das situações que vão surgindo (ORQUÍDEA, 1)



É possível discutir com o estudante sobre as suas vivências nos estágios, as suas contribuições, seus medos (BEGÔNIA, 1).

Estas narrativas denotam um processo de estar com e estar perto, constituindo uma relação de confiança para que os participantes desse espaço se sintam pertencentes ao ambiente, construindo-o conforme as necessidades que se instauram nessa vivência. Em termos de constatação, o processo se assemelha ao conceito de acolhimento, definido na cartilha de acolhimento nas práticas do fazer em Saúde (BRASIL, 2010). Tal cartilha surgiu a partir da Política Nacional de Humanização - PNH, que objetiva tornar efetivo os princípios do SUS nas práticas de atenção e gestão e qualificar a saúde pública no Brasil (BRASIL, 2003).

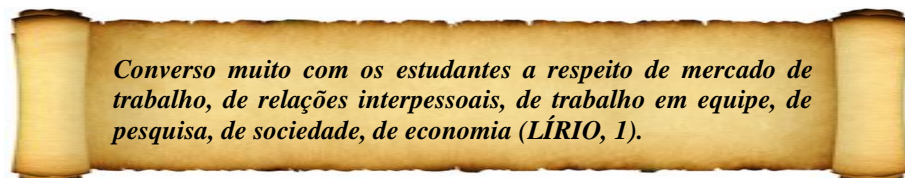
O acolhimento é definido na cartilha como um ato ou efeito de acolher, expressando uma ação de aproximação, por meio do “estar com” e “estar perto de”, que designa uma atitude de inclusão dos participantes do processo (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, o acolhimento no campo da Saúde necessita ser compreendido como diretriz ética, estética, política e constitutiva dos modos de se produzir saúde, qualificando a escuta, a construção de vínculo e garantindo responsabilização e resolutividade (BRASIL, 2010).

Como diretriz, ele se inscreve como uma tecnologia do encontro, um processo de afeto, construído a cada encontro e mediante os encontros, por meio de conversações (BRASIL, 2010), tal como os professores evidenciam em suas narrativas. Dessa forma, o acolhimento atravessa e constitui os discursos da orientação acadêmica: é nele, com ele e por ele que se estabelecem as relações orientador e estagiário.

Além disso, o acolhimento é definido como ação técnico-assistencial, que possibilita a análise dos processos de trabalho em saúde, com foco nas relações, pressupondo mudanças na articulação profissional-usuário, profissional-profissional (BRASIL, 2010). Essa definição também está presente nas narrativas indicadas, já que ambas trazem a discussão e reflexão como parte da orientação acadêmica, viabilizando trocas entre estagiários e orientador.

Nesse processo, além de estimular reflexões sobre a prática, a ação de acolhimento exercida pelos professores contribui para o desenvolvimento de habilidades reflexivas, críticas e acolhedoras dos futuros profissionais. O ensino e a aprendizagem dessa ação movem os participantes do processo a interrogar, refletir, construir, trocar e aprimorar as práticas de trabalho.

Outra narrativa que aborda o acolhimento como processo indispensável do ensino na orientação acadêmica aponta que neste espaço o professor promove reflexões para além da prática profissional, possibilitando pensar sobre a formação profissional e os aspectos presentes nessa escolha:



As escritas anunciadas se assemelham à prática do jardineiro Bigode para com Tistu, posto que, tal como o jardineiro, a ação pedagógica presente no discurso dos professores demonstra estar direcionada a gerar, por meio do acolhimento, um espaço aberto, de criação, reflexão e troca entre orientador e orientando. O jardineiro escutava, amparava as angústias, elogiava os bons feitos e fazia reflexões sobre as ações de Tistu que não deram certo. Por sua vez, Tistu, sentindo-se acolhido, refletia, se despidia do jardineiro e prometia melhorar.

Nessa conjuntura, a relação estabelecida entre ensinante e aprendente, na orientação acadêmica, parece ter como base o aspecto interacional. Esse aspecto se aproxima da relação mestre e discípulo, trabalhada por Foucault. Tal como o mestre, o orientador direciona o percurso de seu orientando, todavia essa direção tem que ocorrer através de uma intensa relação afetiva e de amizade entre o guia e o dirigido. O caminho exige uma abertura de coração, onde os pares não escondam nada um do outro, mas falem abertamente sobre o que pensam (FOUCAULT, 2010).

Os elementos das narrativas denotam que o orientador é como o mestre. O mestre, para Foucault (2010) direciona sua prática para além de ensinar capacidades e aptidões, ele concede ao seu orientando a possibilidade de se dedicar ao seu próprio cuidado, sempre em meio a outros e por meio de outros (FOUCAULT, 2010).

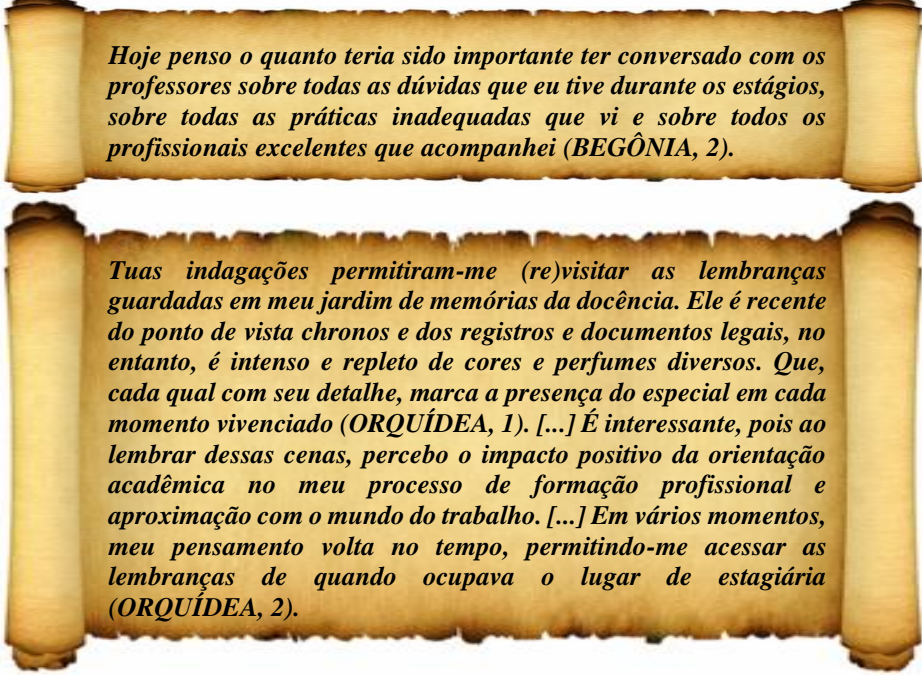
Além disso, segundo Foucault (2010), o mestre não utilizará seu conhecimento para propor soluções aos problemas. Identifica-se, em meio às escritas, que o orientador mediará a relação do estagiário com o conhecimento, oportunizando a estas articulações teórico-práticas que lhe permitam constituir sua caminhada profissional e os recursos para solucionar suas dificuldades. Uma vez que, o mestre não transmite o que sabe a outro que não sabe: ele é um mediador na construção e formação do sujeito (FOUCAULT, 2010). Essa ação se evidencia no discurso dos orientadores, já que por meio da escuta e do acolhimento buscam entender as

dificuldades do orientando, instigando-o a refletir sobre sua formação profissional e o seu eu perante o desenvolvimento da profissão.

Os mestres orientadores fazem, na ação pedagógica, o papel de mediador na formação dos sujeitos, tal como assinala Biesta (2013), que se percebe responsável pelo processo de aprendizagem do estudante, acompanhando, problematizando e instigando as criações deste. Ou seja, segundo os professores, o processo de orientação constitui um acolher constante, mas também um refletir permanente, que indica rumos para as construções; todavia, é o estudante, com suas próprias descobertas, que forma suas ações profissionais e, assim, vai desenvolvendo aportes para seu ‘eu profissional’.

Se esses orientadores realizam uma prática pedagógica destinada a acolher, criar e refletir, como constituíram essa prática? O que lhes atravessa e compõe o ‘eu professor’ que consegue delinear-se dessa forma? Será que esses professores também foram acolhidos por um jardineiro? Tiveram eles, em sua construção acadêmica, um orientador mestre?

As narrativas demonstram que a prática dos professores é implicada por suas próprias experiências enquanto estudantes. A forma como foram (ou não) acolhidos, escutados, mobilizados, instigados contribui para a construção do ‘eu orientador’ que exercem hoje. Para quem não teve essa experiência, tal função aparenta ser mais desafiadora, pois entendem a necessidade de buscar conhecer para então desempenhar a função de orientador acadêmico. Tais professores acabam desempenhando uma função sem vivências, mas, por esse aspecto, buscam criar um espaço de orientação que propicie aos alunos as construções que para eles não foi oferecida. A escrita dos professores Begônia e Orquídea exemplificam esses discursos:



Hoje penso o quanto teria sido importante ter conversado com os professores sobre todas as dúvidas que eu tive durante os estágios, sobre todas as práticas inadequadas que vi e sobre todos os profissionais excelentes que acompanhei (BEGÔNIA, 2).

Tuas indagações permitiram-me (re)visitar as lembranças guardadas em meu jardim de memórias da docência. Ele é recente do ponto de vista cronos e dos registros e documentos legais, no entanto, é intenso e repleto de cores e perfumes diversos. Que, cada qual com seu detalhe, marca a presença do especial em cada momento vivenciado (ORQUÍDEA, 1). [...] É interessante, pois ao lembrar dessas cenas, percebo o impacto positivo da orientação acadêmica no meu processo de formação profissional e aproximação com o mundo do trabalho. [...] Em vários momentos, meu pensamento volta no tempo, permitindo-me acessar as lembranças de quando ocupava o lugar de estagiária (ORQUÍDEA, 2).

Larrosa (2018), ao refletir sobre o ofício de professor, utiliza-se das observações de Elías Canetti, acerca da percepção dos professores da escola que ele frequentou em Zurique, em 1917. Nessas observações, Canetti aponta que o que chamava sua atenção nestes professores era a “[...] relação constitutiva entre a matéria ensinada e a maneira característica de ensinar de cada professor, como se o ‘quê’ da transmissão não pudesse ser separado da ‘maneira’ como cada professor a encarnava e, de alguma forma, a ‘atuava’ ou a ‘re-apresentava’ em sua aula” (p. 57).

Para Canetti, tudo o que aprendia pela voz emergente da boca dos professores conservava o semblante de que anunciava o discurso, permanecendo para sempre fixado na memória. E mesmo com os professores que não conseguia aprender, impressionava-se com sua aparência peculiar, seus movimentos, sua maneira de falar, simpatias e antipatias em relação aos aprendizes (LARROSA, 2018). Muitas vezes, os estudantes aprendem com os professores pela observação, imitação, mas também constroem seu próprio modo de ser a partir da análise crítica dos modos de ser de seus professores (PIMENTA; LIMA, 2012).

Essas colocações vão ao encontro das narrativas dos professores, já que demonstra o quanto carregam de lembranças dos seus professores para o fazer docente. Mesmo que tais recordações referem-se às lacunas de aprendizados e à necessidade de buscar instaurar processos de ensino e de aprendizagem que contemplem as habilidades e competências não problematizadas em sua formação.

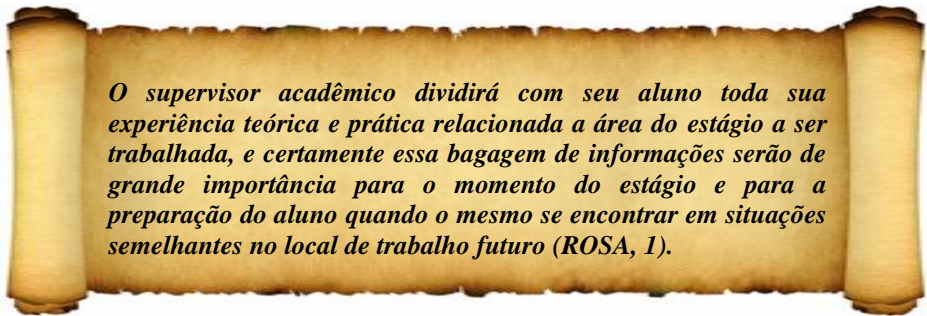
Larrosa (2018) fomenta que essas lembranças dizem respeito ao caráter do professor. No seu ponto de vista, caráter está relacionado aos traços pessoais valorizados em nós mesmos e pelos quais queremos ser valorizados. É o modo de ser, a singularidade, as maneiras de cada um no encontro com o ofício de ser professor:

[...] Para Canetti não havia ‘professor em geral’, pois não poderia haver ‘aprendizado em geral’, porque a escola que ele viveu e a que, segundo ele, está cada vez mais agradecido, era um lugar singular de encontro de singularidades, isso sim, sempre por meio de uma matéria de estudo que cada professor encarnava e fazia presente à sua maneira. Com a qual cada aluno também se relacionava, é claro, à sua própria maneira (LARROSA, 2019, p. 60).

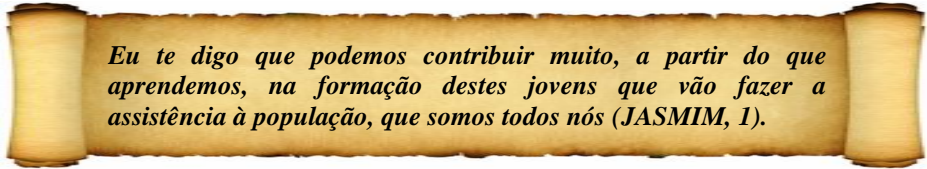
No tocante a isso, Larrosa (2018) diz que em cada aula existe alguém que imita o professor e uma aula sem imitadores seria uma aula sem vida. Dessa forma, entende-se também que mais do que ter em sua prática recordações do seu mestre, as vivências singulares dos professores lhes possibilitam construir outros modos de estar com seus estudantes, a partir das recordações internalizadas de seus mestres.

Nas produções, pode-se visualizar que os orientadores não trazem situações vivenciadas neste espaço, mas sim capturas desse tempo-espaço. A esse respeito, Larrosa (2018) destaca que ao recordar dos professores com caráter, que marcaram a trajetória dos estudantes, dificilmente recorda-se do que estavam dizendo, mas relembra-se suas personalidades inconfundíveis e a peculiaridade de seus gestos. Esse processo de lembrança contínuo faz com que os professores mobilizem um processo de imitação daquilo que marcou sua formação enquanto estudantes ou permite construções do seu próprio modo de ser a partir da criticidade da atuação de seus professores.

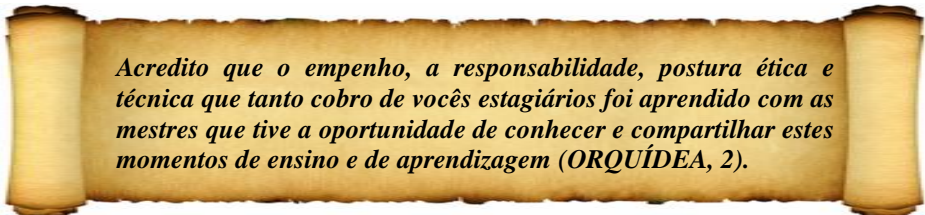
Além disso, as escritas evidenciam que os processos de ensino e de aprendizagem vivenciados pelos professores em seu processo de formação contribuem para desenvolver sua prática enquanto orientador acadêmico. Essas implicações podem ser constatadas nas narrativas esboçadas na sequência:



O supervisor acadêmico dividirá com seu aluno toda sua experiência teórica e prática relacionada a área do estágio a ser trabalhada, e certamente essa bagagem de informações serão de grande importância para o momento do estágio e para a preparação do aluno quando o mesmo se encontrar em situações semelhantes no local de trabalho futuro (ROSA, 1).



Eu te digo que podemos contribuir muito, a partir do que aprendemos, na formação destes jovens que vão fazer a assistência à população, que somos todos nós (JASMIM, 1).



Acredito que o empenho, a responsabilidade, postura ética e técnica que tanto cobro de vocês estagiários foi aprendido com as mestres que tive a oportunidade de conhecer e compartilhar estes momentos de ensino e de aprendizagem (ORQUÍDEA, 2).

As narrativas indicam que as aprendizagens estão presentes nas ações de ensino dos orientadores. Eles identificam que o ponto de partida da ação de ensinar provém do seu processo de aprender, suas experiências de formação são consideradas de muita importância para a função que ocupam atualmente.

Segundo Tardif (2010), as vivências de situações específicas de ensino e de aprendizagem, experimentadas pelo docente em sua formação, “[...] incorporam-se à

experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38), constituindo um saber experiencial, fundamental para o desenvolvimento do exercício profissional. Dessa maneira, destaca-se que as experiências acadêmicas de ser estudante transversalizam a prática profissional dos professores participantes do estudo, concedendo uma sensação de segurança diante do exercitar da docência.

O saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2010, p.54). Ainda, conforme o autor, um professor constitui seu saber docente tanto com suas experiências do presente, como com as do passado. Nessa consonância, os conhecimentos adquiridos na vida pessoal e familiar, sua trajetória escolar e as experiências desse processo são decisivos para a composição da identidade profissional docente e de sua experiência (TARDIF, 2010).

A experiência, segundo a perspectiva foucaultiana, se refere à correlação entre cultura e saberes, tipos de normatividade e formas de subjetividade. São formas de poder, regimes de verdade que constituem e dão sentido às vivências do narrador e às subjetividades mutantes da narrativa (GARCIA, 2018). Nessa conjuntura, além de reviver lembranças do caráter de seus professores, esses docentes relembram encontros singulares de aprendizagens que foram significativos para a constituição do seu ser docente.

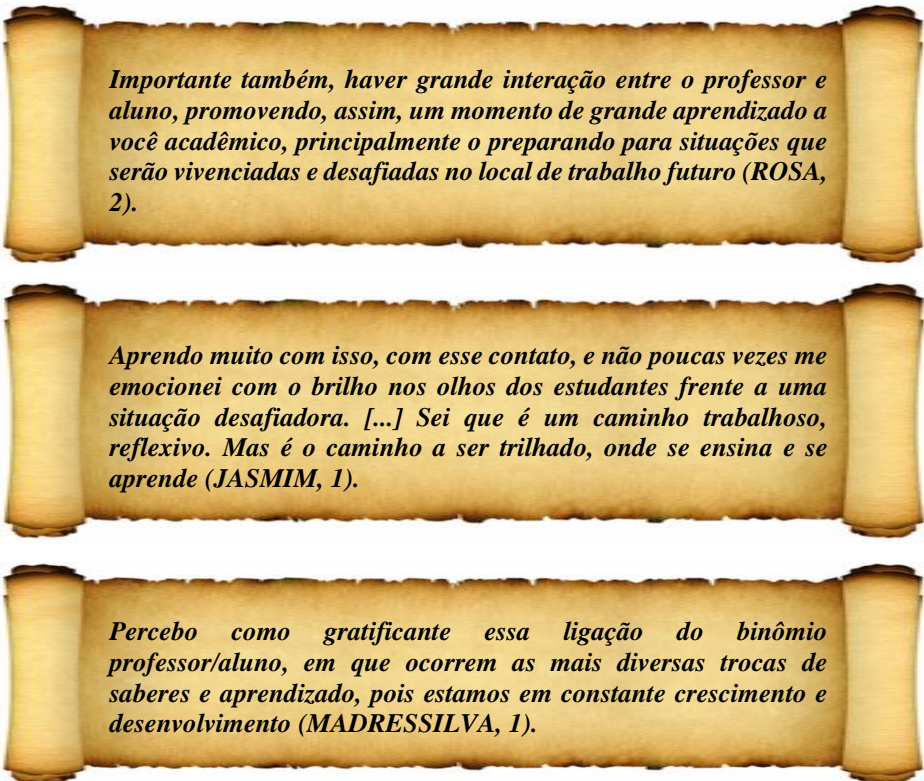
Ou seja, os modos de ser estudante subjetivam modos de ser professor na relação com seus aprendentes. O docente, por já ter vivenciado este espaço, apropria-se do discurso que constitui suas construções enquanto profissional e assim move-se pelos vários graus de sua experiência (BENJAMIN, 2012), desenvolvendo sua função de orientador. Na perspectiva cartográfica, o acolhimento parece constituir uma linha flexível do trabalho do professor, possibilitando afeto, sensibilidade e construção de vínculos.

Essa unidade discursiva buscou evidenciar os atravessamentos presentes nos discursos dos professores acerca de como se operacionalizam os encontros de orientação acadêmica. Nela, foi possível identificar que é por meio do acolhimento que a ação pedagógica se institui nestes espaços. Para essa construção, os professores trazem em sua bagagem suas próprias vivências enquanto estudantes e quem não vivenciou essa experiência como aluno parece enfrentar um desafio maior ao arquitetar estes encontros. Assim, a orientação acadêmica contribui para a formação do estudante e para o aprimoramento do professor.

4.2 Orientador como ensinante e aprendente

A unidade discursiva desta subseção visa problematizar o ensino e a aprendizagem nos encontros de orientação acadêmica. Como mencionado no início do processo de construção dos dados, foi possível perceber nas narrativas uma preocupação maior em esclarecer a pesquisadora o processo de ensino na orientação acadêmica e em demonstrar aos estudantes os aspectos presentes na aprendizagem. O que anunciam os discursos dos professores sobre o ensinar e o aprender? Como ocorre esse processo? Os professores conduzem ou se permitem ser conduzidos por ele?

As produções evidenciam trocas constantes entre orientador e orientando, com a finalidade de construir espaços reflexivos aos participantes. A interação aparece como elemento central desse processo para impulsionar o ensinar e o aprender. O aspecto interacional se faz presente nas escritas a seguir:



Importante também, haver grande interação entre o professor e aluno, promovendo, assim, um momento de grande aprendizado a você acadêmico, principalmente o preparando para situações que serão vivenciadas e desafiadas no local de trabalho futuro (ROSA, 2).

Aprendo muito com isso, com esse contato, e não poucas vezes me emocionei com o brilho nos olhos dos estudantes frente a uma situação desafiadora. [...] Sei que é um caminho trabalhoso, reflexivo. Mas é o caminho a ser trilhado, onde se ensina e se aprende (JASMIM, 1).

Percebo como gratificante essa ligação do binômio professor/aluno, em que ocorrem as mais diversas trocas de saberes e aprendizado, pois estamos em constante crescimento e desenvolvimento (MADRESSILVA, 1).

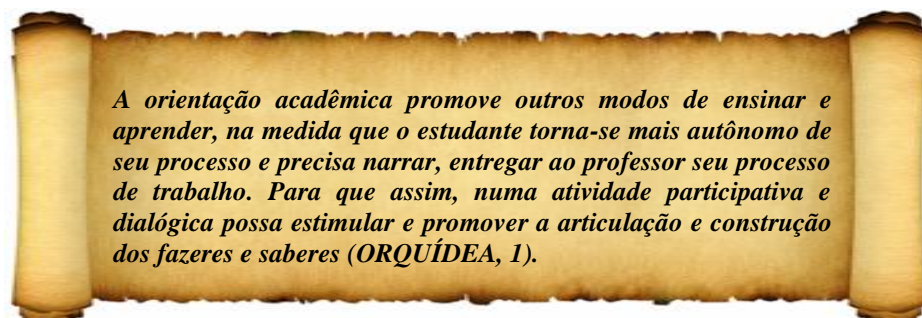
As produções explicitam que os processos de ensino e de aprendizagem são caminhos que se constroem de forma crítica, reflexiva e constante. Corroborando com as escritas, Schwertner e Hattge (2017) sinalizam que o ensinar e o aprender são elementos diferentes, mas não isolados, e ocorrem na interação. Os orientadores precisam ser agentes que instigam

mudanças, construindo espaços de estudo fundamentados por uma relação horizontal, capaz de reduzir a distância entre orientador e estagiário, proporcionando um trabalho contínuo de reflexão entre os envolvidos no processo (HOFFMANN; KOIFMAN, 2013).

Schwertner e Hattge (2017), no capítulo de livro, denominado: “Sobre ensinar, aprender e transformar: cartas de uma boneca viajante”, descrevem os processos de ensino e de aprendizagem como um desenvolvimento relacional que se constrói entre Kafka e Elsi. Kafka é comparado a um docente que cuidadosamente, através da escrita de cartas, planeja os encontros com Elsi. E Elsi, como uma aprendente, espera ansiosamente as narrativas do seu professor.

No processo interativo que vai se compondo, Elsi apresenta questionamentos e reflexões, envolvendo-se ativamente no desenvolvimento das criações de Kafka. Essa construção não contempla um sujeito ativo que ensina e um passivo que aprende, posto que ambos vão descobrindo e construindo as nuances do processo, tal como afirmam as escritas dos professores.

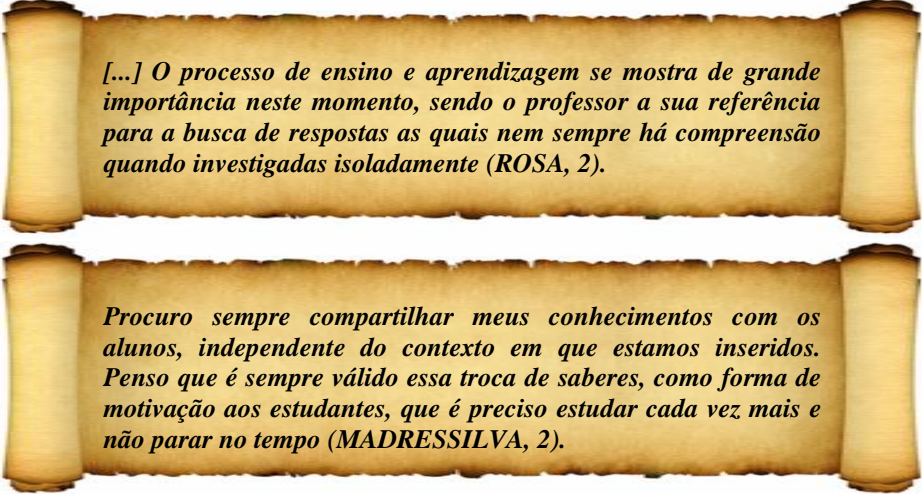
Com a pretensão de complementar essa reflexão, outra carta demonstra que são os professores os responsáveis pelos encontros e têm por finalidade estimular o ensino, mas não existe uma organização mais pragmática desses momentos. É a sintonia, a relação e as demandas do orientador e do estagiário que construirão o cenário destes espaços:



A orientação acadêmica promove outros modos de ensinar e aprender, na medida que o estudante torna-se mais autônomo de seu processo e precisa narrar, entregar ao professor seu processo de trabalho. Para que assim, numa atividade participativa e dialógica possa estimular e promover a articulação e construção dos fazeres e saberes (ORQUÍDEA, 1).

A esse respeito, Schwertner e Hattge (2017) mencionam que o ensinar não necessita de prescrições rígidas, ele pode e deve oportunizar a construção de trocas entre sujeitos que protagonizam e se envolvem nessa construção. Espaços com essa operacionalização permitem que ambos se preparem para os momentos de ensino e de aprendizagem, pois assim como Elsi fazia indagações que provocavam em Kafka o desejo de estudar e com isso também aprender (SCHWERTNER; HATTGE, 2017), o orientando instigará no orientador a necessidade de aprimorar-se constantemente.

Todavia, apesar de compreenderem que o processo interacional é uma das essências da orientação acadêmica e que é pela troca entre orientador e orientado que o ensino e a aprendizagem vão se construindo, os professores não se reconhecem apenas como meros mediadores. Outrossim, identificam e carregam consigo a responsabilidade pela condução de um processo com empenho e dedicação. Essa constatação pode ser vista na sequência:



[...] O processo de ensino e aprendizagem se mostra de grande importância neste momento, sendo o professor a sua referência para a busca de respostas as quais nem sempre há compreensão quando investigadas isoladamente (ROSA, 2).

Procuro sempre compartilhar meus conhecimentos com os alunos, independente do contexto em que estamos inseridos. Penso que é sempre válido essa troca de saberes, como forma de motivação aos estudantes, que é preciso estudar cada vez mais e não parar no tempo (MADRESSILVA, 2).

No processo interacional, o professor não deve ser considerado apenas um mediador, que dialoga com o estudante, mas não ensina nada. Ele forma com o estudante uma relação de cumplicidade, que não é imposta, mas que oportuniza emergir as potencialidades, tanto do aprendente como do ensinante (SCHWERTNER; HATTGE, 2017). Dessa forma, as construções da ação docente carecem, conforme Biesta (2018), ocorrer na adequação aos contextos e estudantes, permitindo que os mesmos sejam ativos e construtores de seu conhecimento.

Saldanha (2013) destaca que as habilidades técnico-profissionais são primordiais, porém os estudantes também necessitam conhecer as políticas públicas e o modelo de saúde brasileiro. A formação dos profissionais requer o envolvimento de práticas de todos os campos de interesse e relevância social, que contribuam para a formação de profissionais comprometidos com a qualidade de saúde da população e com a formulação de políticas de cuidado (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

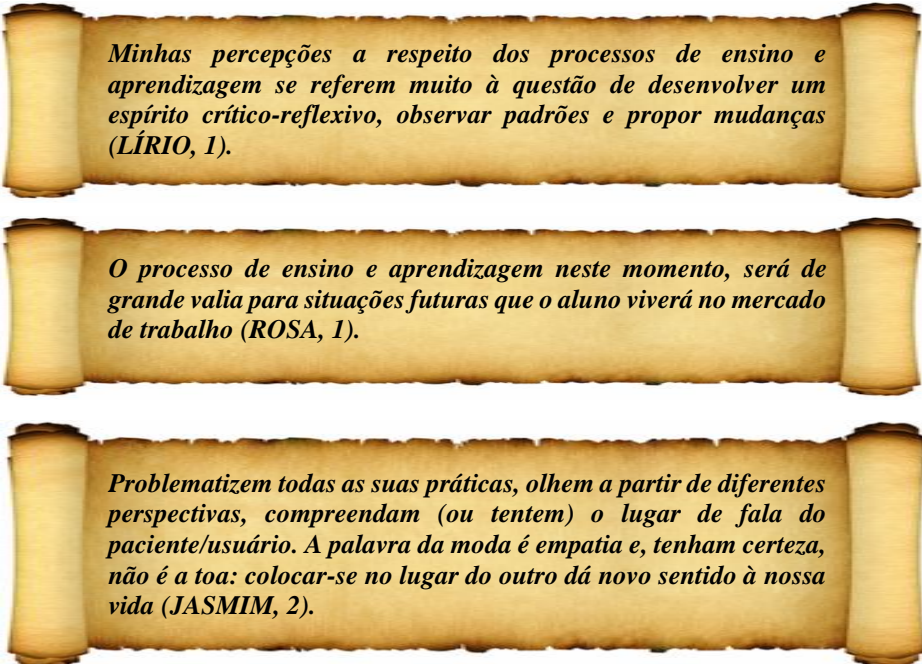
O aprender em saúde carece da superação da lógica de transmissão do conhecimento pelo professor e de recepção de conteúdo por parte do estudante. O ensinar e aprender em saúde pode fundamentar-se no percurso indicado por Kastrup (2005), ao mencionar que esse processo estimula a criatividade do estudante, não tencionando apenas soluções para a resolutividade de problema, mas também para a invenção de problemas, de mundo. O ensino e a aprendizagem

necessitam constituir estratégias pedagógicas que permitem o envolvimento ativo dos sujeitos, num contexto afetivo relacional estável e estimulante, propício ao aprendizado (GONÇALVES, 2016).

Kastrup (2005) aponta que aprender é ressignificar, renovar, reinventar, reiterar e recomençar. É um processo contínuo de abertura às experiências, desencadeando interrogações que não se esgotam ao encontrar uma solução. O aprendizado jamais se conclui, outrossim, abre-se para novos aprendizados. Nessa conjuntura, o ensino e a aprendizagem são constantes, visto que, ao oferecer e conservar espaços de experiências novas, incentivando a criatividade do estudante, o professor também se abre para as novas experiências.

Foucault (2010) também contribui com essa reflexão, para ele, aprender é da ordem do conhecimento ou das artes e por isso tem que ser cultivado. Logo, os espaços de orientação acadêmica possibilitam outras formas de aprender e de ensinar. O ensino, nestes espaços, não diz respeito, então somente ao conteúdo curricular, mas permite unir os aspectos interacionais as propostas curriculares deste contexto (BIESTA, 2018).

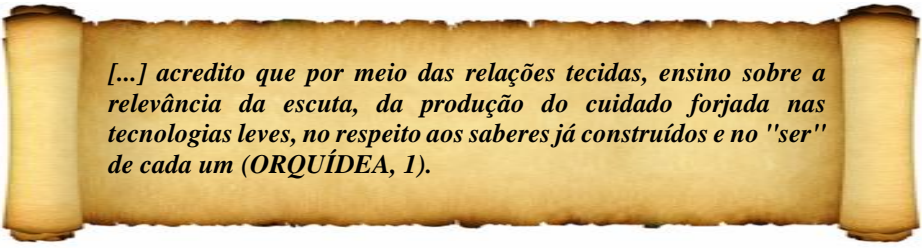
Frente a isso, os professores sinalizam que buscam, nestes espaços, instaurar processos de ensino e de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo. Esse objetivo visa contribuir no exercício das habilidades e competências profissionais para que o estudante consiga operacionalizar mudanças e se sinta seguro para lidar com as adversidades de seu ambiente de trabalho e de sua profissão. Tal reflexão se expressa nas escritas a seguir:



Minhas percepções a respeito dos processos de ensino e aprendizagem se referem muito à questão de desenvolver um espírito crítico-reflexivo, observar padrões e propor mudanças (LÍRIO, 1).

O processo de ensino e aprendizagem neste momento, será de grande valia para situações futuras que o aluno viverá no mercado de trabalho (ROSA, 1).

Problematizem todas as suas práticas, olhem a partir de diferentes perspectivas, compreendam (ou tentem) o lugar de fala do paciente/usuário. A palavra da moda é empatia e, tenham certeza, não é a toa: colocar-se no lugar do outro dá novo sentido à nossa vida (JASMIM, 2).



[...] acredito que por meio das relações tecidas, ensino sobre a relevância da escuta, da produção do cuidado forjada nas tecnologias leves, no respeito aos saberes já construídos e no "ser" de cada um (ORQUÍDEA, 1).

Santos e Nóbrega (2017) afirmam que esse contexto é um espaço potencializador de interlocuções, posto que favorece a aproximação, articulação e questionamento das condições de trabalho.

As instituições necessitam incorporar aos processos de ensino e de aprendizagem reflexões críticas sobre os processos de trabalho em saúde, incluindo a hierarquização entre os saberes profissionais e as relações entre profissionais e usuários (MACEDO et al., 2005). Na visão de Pinheiro e Ceccim (2005), esses espaços podem construir debates sobre a responsabilidade do futuro profissional com o setor da saúde, com a integralidade do cuidado e os preceitos constitucionais, ético-políticos do SUS.

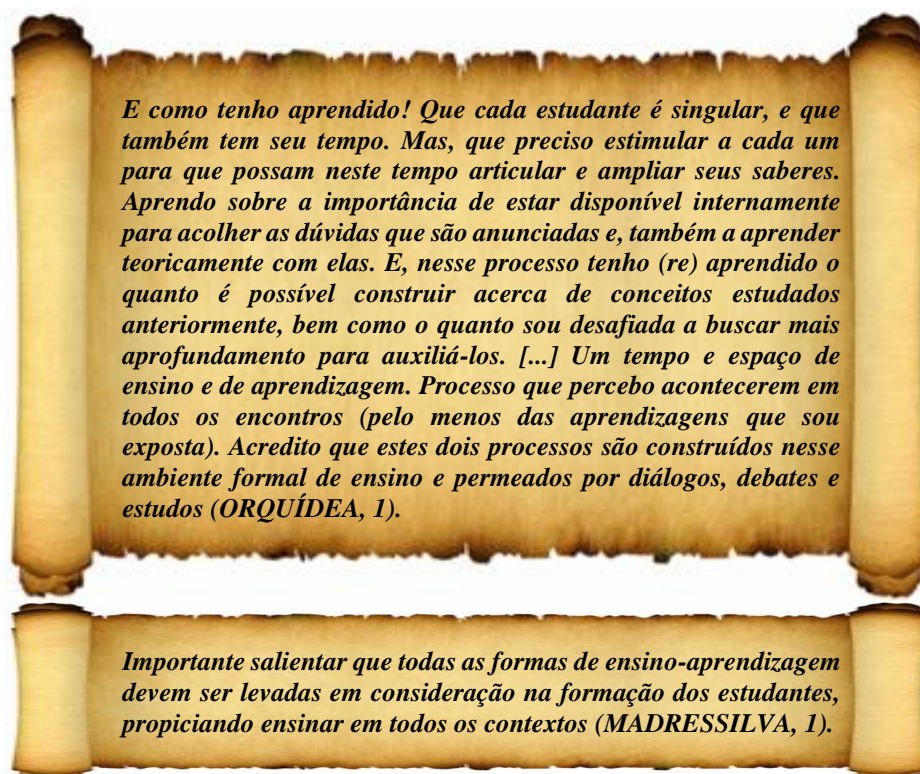
Nessa consonância, salienta-se que o investimento no desenvolvimento das competências profissionais é fundamental, isso porque, conforme Pimenta e Lima (2012), a competência não se refere a ter conhecimento e informação sobre aquilo que faz. Ela constitui uma consciência ampla das raízes, desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que se está.

Acerca das competências, os PPC (UNIVATES, 2018; 2019) dos cursos participantes destacam a importância de desenvolver no estudante competências éticas, políticas e técnicas, compostas por conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando os futuros profissionais a agirem em contextos de incertezas e complexidades. Ainda, sinalizam que a aquisição de habilidades dos componentes curriculares dos cursos objetiva instigar competências que possibilitem uma formação generalista, capacitando o futuro profissional a identificar e analisar as necessidades de saúde do indivíduo, da família e da comunidade, pautando suas práticas no trabalho em equipe, nas ações interdisciplinares e no conhecimento das políticas públicas, planejando, executando e acompanhando ações em saúde.

Neste ambiente, e por meio das ações interrogadas ali, o estudante terá a oportunidade de pensar, criar, reformular intervenções coerentes com a realidade social (SANTOS; NÓBREGA, 2017). Neto, Oliveira e Guzzo (2017) mencionam que este espaço tem um papel

crucial no desenvolvimento das regras para a atuação do estudante nos espaços de trabalho, mostrando-se fundamental para a formação, por promover espaços que podem aprimorar as práticas e o desenvolvimento do futuro profissional.

As narrativas apontam também que os processos de ensino e de aprendizagem integram a necessidade de respeitar a singularidade do estudante, compreendendo que cada um tem seu tempo e sua forma de assimilação. Para os professores, o ensino e a aprendizagem se constroem nestas diferenças de tempo-espço. Essa narrativa se fez presente nas cartas das professoras Orquídea e Madressilva:



Por meio destas escritas é possível identificar a preocupação dos professores em arquitetar encontros onde, para além de se sentir acolhido, o orientando sinta-se em um ambiente seguro para criar-modificar-aprimorar o seu processo de aprendizagem e seu 'eu profissional'. Entretanto, para que o professor consiga acompanhar, participar e contribuir com as construções de seu orientando, têm que instaurar ações que possibilitem identificar esse processo. Hoffmann e Koifman (2013) afirmam que os encontros precisam ser construídos de forma participativa, por meio de uma relação dialógica, onde ambos contribuam para a identificação, aprimoramento, aperfeiçoamento e resolutividade das dificuldades vivenciadas.

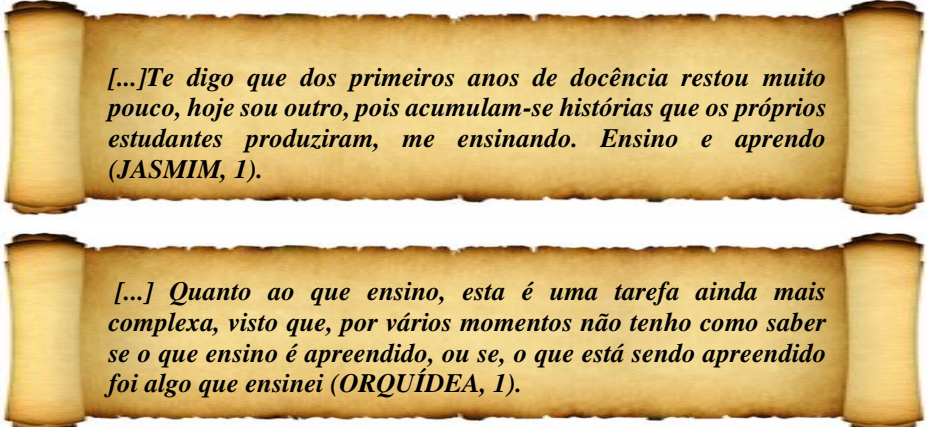
É a interação que vai concretizar elementos que promovem o ensino e a aprendizagem, tornando-se um processo mediador tanto para o desenvolvimento do orientando como do

orientador. Por esse motivo, um aspecto que parece ser primordial na construção interacional é o estabelecimento de uma relação de confiança entre orientador e orientando.

A interação descrita pelos professores nas escritas não aparenta ser um simples processo interacional, mas sim uma construção permeada pela sensibilidade. Entender o tempo dos alunos parece ser da ordem do sensível, onde não há prescrições e direções: há acolhimento, compreensão, respeito e sensibilidade. Cunha (2000, p. 48) salienta que: [...] só a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento. Essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos.

Na concepção da autora, é nessa direção que a função docente deve ser pensada. O saber docente, segundo ela, carece de ressignificação tanto no campo do conhecimento, como da subjetividade.

Também sobre os processos de ensino e de aprendizagem na orientação acadêmica, as construções dos professores afirmam que esses encontros não são permeados só por ensino, ou só por aprendizagens, visto que ensinam e aprendem e muitas vezes não conseguem distinguir perante o ambiente de troca o que ensinaram e o que aprenderam. Para eles, seu ‘ser orientador’ se modifica constantemente através das trocas que este espaço tenciona. Essas narrativas mostram-se nas escritas expostas a seguir:

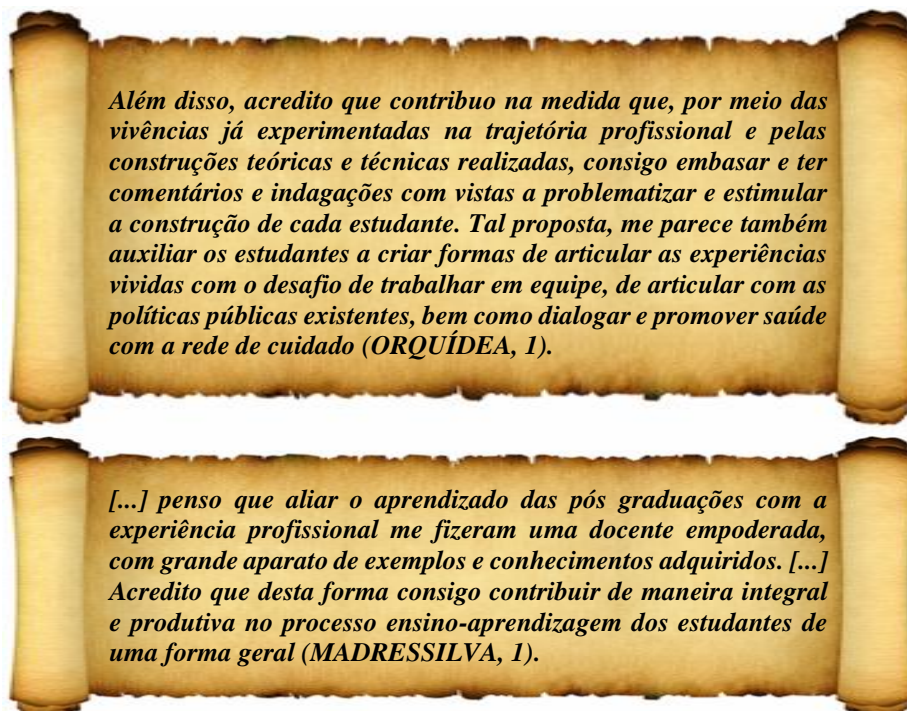


[...]Te digo que dos primeiros anos de docência restou muito pouco, hoje sou outro, pois acumulam-se histórias que os próprios estudantes produziram, me ensinando. Ensino e aprendo (JASMIM, 1).

[...] Quanto ao que ensino, esta é uma tarefa ainda mais complexa, visto que, por vários momentos não tenho como saber se o que ensino é apreendido, ou se, o que está sendo apreendido foi algo que ensinei (ORQUÍDEA, 1).

Schwertner e Hattge (2017) mencionam que o ensino e a aprendizagem não são processos isolados, já que o aluno pode aprender o que o professor objetivou ensinar ou pode constituir outras aprendizagens e o professor quando ensina sabe que também aprenderá ensinando. Por essa via, o aprender e o ensinar podem se modificar, tal como assinalam os professores participantes da pesquisa, visto que, o professor também se modifica nesse processo, não só ensina, também aprende.

Ainda, as escritas assinalam que o orientador não dá prescrições ou direciona o estudante a decisões específicas acerca de sua prática. Ele utiliza a narrativa para que, por meio da escuta de suas vivências, o orientando possa construir suas ações e seu fazer profissional:



Esses discursos demonstram que os professores utilizam sua experiência como narrativa, e acreditam que suas vivências contribuem para que o estudante construa novas formas de pensar e fazer em saúde. A narrativa, segundo Benjamin (2012), possui suas raízes na arte de contar e admite à história narrada diversas interpretações. Dessa maneira, na arte de narrar o professor não busca responder de forma imediata às indagações do aprendente, pelo contrário, ele abre um espaço para que este reflita sobre as situações e construa possibilidades permeadas pelos saberes vigentes na perspectiva educacional instituída. Logo, a narrativa, interação e as trocas também se somam às linhas mais flexíveis do trabalho docente.

A unidade discursiva apresentada suscitou reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem nos encontros de orientação acadêmica. Por meio dessas construções, ficou evidente que o aspecto interacional é a base desses momentos, onde se instaura um ambiente contínuo de reflexão.

Apesar da orientação não ter um plano de ensino semelhante às demais disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos, os professores sentem-se responsáveis por desenvolver esses encontros com qualidade e dedicação, objetivando fomentar nos alunos um espírito

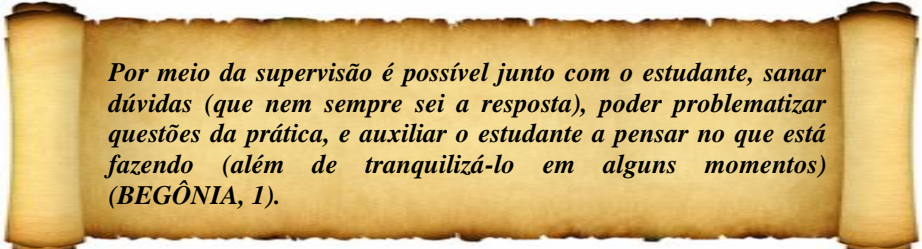
crítico-reflexivo que contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais. Contudo, esse processo envolve uma ação de sensibilidade, de respeito à singularidade de cada estudante. Nessa interação os professores não conseguem mensurar o que ensinam e o que aprendem, mas indicam que usam a narrativa para que, por meio da escuta de suas vivências, o orientando possa esboçar suas ações profissionais.

4.3 Academia: Mundo das ideias?

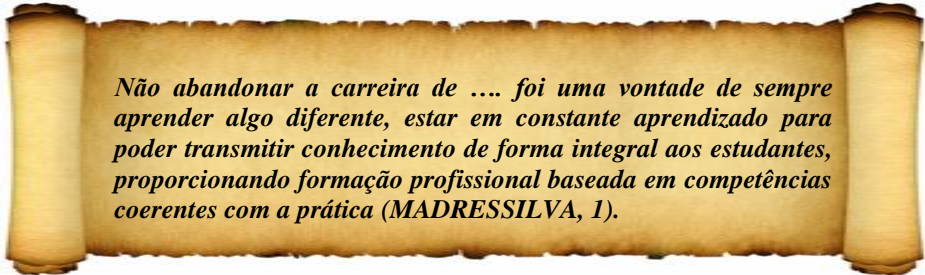
A terceira unidade discursiva visa refletir sobre elementos teóricos e práticos na orientação acadêmica. É composta por aspectos relacionados à teoria e à prática, com a finalidade de verificar como estes se fazem presentes nestes espaços. Conforme as DCN (2001; 2002; 2004; 2017), os estágios supervisionados constituem o ambiente de contato do estudante com a atividade profissional. Desse modo, as práticas do professor orientador objetivam investir na formação de profissionais comprometidos com a realidade da população, com a promoção de saúde e qualidade de vida dos sujeitos.

Na concepção de Pimenta (1994), o estágio curricular é uma atividade teórica de conhecimento, diálogo, intervenção e fundamentação na realidade. Nessa conjuntura, cabe ao professor orientador mobilizar reflexões contínuas sobre o processo formativo em Saúde, para assim desenvolver as normativas preconizadas nas DCN. Contudo, como isso ocorre nos espaços de orientação? O que dizem os professores sobre as articulações teórico-práticas? Como visualizam os elementos teóricos e práticos?

As narrativas apontam que a percepção dos professores acerca desse processo constitui uma diferenciação entre a prática vivenciada pelos estudantes no estágio e o papel desempenhado pelos professores na academia. Essa constatação se fez presente nas cartas das professoras Begônia e Madressilva:



Por meio da supervisão é possível junto com o estudante, sanar dúvidas (que nem sempre sei a resposta), poder problematizar questões da prática, e auxiliar o estudante a pensar no que está fazendo (além de tranquilizá-lo em alguns momentos) (BEGÔNIA, 1).



Não abandonar a carreira de foi uma vontade de sempre aprender algo diferente, estar em constante aprendizado para poder transmitir conhecimento de forma integral aos estudantes, proporcionando formação profissional baseada em competências coerentes com a prática (MADRESSILVA, 1).

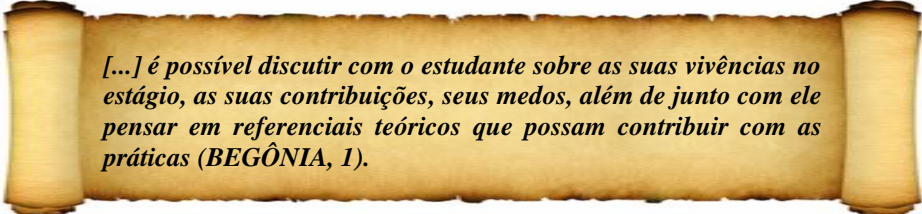
Essas colocações trazem a concepção de que a função desempenhada pelos professores na orientação não é reconhecida como uma prática semelhante à dos estudantes no processo de estágio. Lauxen (2014) destaca que, especialmente na área da Saúde, é comum os professores exercerem a docência em concomitância com suas atividades autônomas. E nesse compartilhar de funções, a ação docente se diferencia das ações desempenhadas nas atividades autônomas dos profissionais, uma vez que a forma de conduzir as ações constitui atitudes diferentes. Na orientação, o professor media as situações para que o estudante formule suas intervenções e na atividade autônoma ele realiza as intervenções.

Porém, apesar da orientação acadêmica exigir do professor um processo de ação diferente da atividade autônoma, não necessita ser vista como algo que se difere da prática, mas sim como uma prática docente. São processos de ensino e de aprendizagem, primordiais à formação, que concedem a reflexão e aprimoramento das práticas desenvolvidas pelos estudantes no espaço de estágio (NETO; OLIVEIRA; GUZZO, 2017).

Não se pretende, com essas discussões, dizer que o domínio da área na qual o professor atua não é significativo. Até porque, segundo Morosini (2000), a principal característica da legislação do professor de ensino superior (LDB, Lei no 9.394, sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996) considera que a didática e a competência do professor estão atrelados ao domínio de sua área de conhecimento, na qual exerce a profissão. Pretende-se aqui refletir sobre como e o que é a ação docente na orientação acadêmica.

Seguindo essa premissa, as produções contemplam outro aspecto importante e que necessita ser analisado. Saldanha et al. (2014), Pinheiro e Ceccim (2005) afirmam que mesmo com as mudanças sugeridas nas DCN, as práticas, tanto do ensino como do trabalho em Saúde, permanecem fundamentadas no modelo biomédico, dando ênfase a conteúdos compartimentados e fragmentados. Elas estão direcionadas à reprodução de referenciais técnico-científicos da respectiva especialidade do docente e não incluem estratégias didático-pedagógicas questionadoras, que impulsionam o protagonismo dos estudantes (CECCIM;

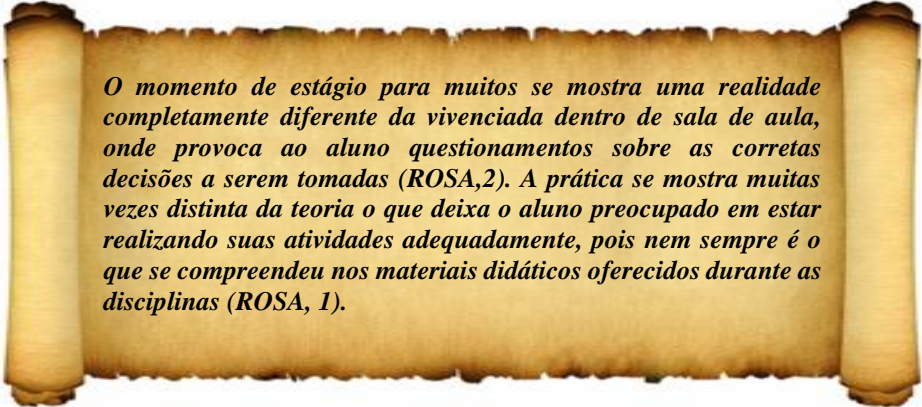
FEUERWERKER, 2004). Todavia, as escritas manifestadas aqui indicam que, para os professores, a orientação acadêmica exige uma ação diferente da atividade autônoma:



[...] é possível discutir com o estudante sobre as suas vivências no estágio, as suas contribuições, seus medos, além de junto com ele pensar em referenciais teóricos que possam contribuir com as práticas (BEGÔNIA, 1).

Desse modo, pode-se concluir que tais professores não estão direcionados a repassar conteúdos aos estudantes, nem a dizer como devem formar suas intervenções. Pelo contrário, buscam construir um espaço de reflexão com o estagiário.

Os discursos acerca da teoria e da prática no estágio supervisionado expressam aspectos que evidenciam um processo de diferenciação desses elementos. Nas construções dos docentes, a prática aparenta ser vivenciada no ambiente do estágio e a sala de aula constitui um espaço direcionado ao ‘mundo das ideias’. Para um deles, a sala de aula ainda aparece como um ambiente predominantemente teórico, como percebemos a seguir:



O momento de estágio para muitos se mostra uma realidade completamente diferente da vivenciada dentro de sala de aula, onde provoca ao aluno questionamentos sobre as corretas decisões a serem tomadas (ROSA,2). A prática se mostra muitas vezes distinta da teoria o que deixa o aluno preocupado em estar realizando suas atividades adequadamente, pois nem sempre é o que se compreendeu nos materiais didáticos oferecidos durante as disciplinas (ROSA, 1).

Pimenta e Lima (2012)⁹ direcionam a atenção para esse aspecto, posto que, na visão das autoras, muitas vezes a teoria e a prática são abordadas de maneira isolada, resultando em equívocos que afetam a formação profissional dos estudantes. Dessa forma, é necessário ter cuidado ao problematizar a teoria e a prática, dado que se a prática for considerada separada da teoria, ela existirá com o emprego de técnicas sem a devida reflexão, reforçando a ideia de que

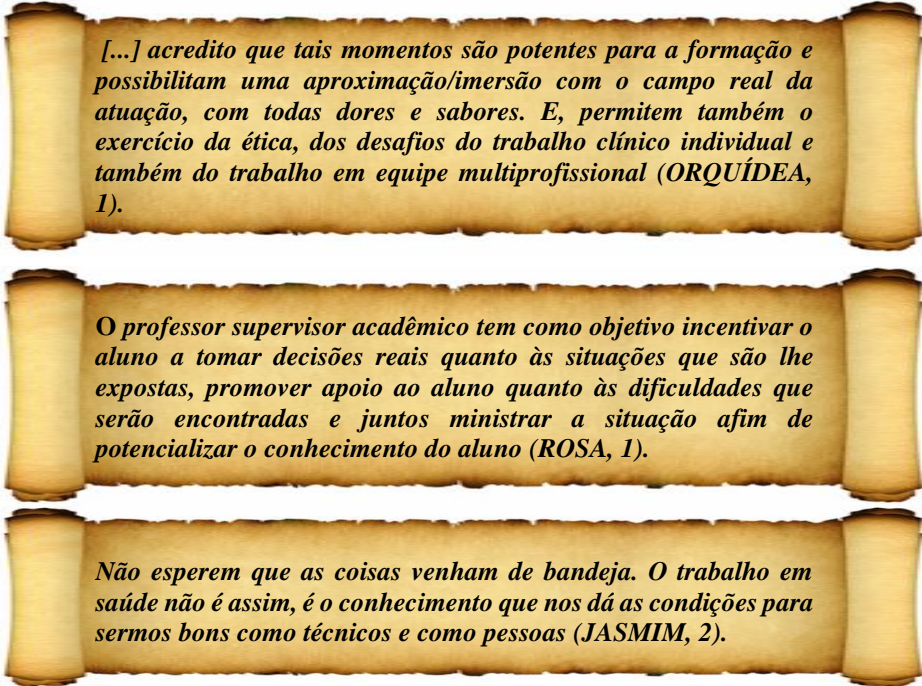
⁹ É importante ressaltar que, como mencionado no capítulo 2 desta dissertação, as discussões de Pimenta e Lima (2012) dizem respeito ao campo da Pedagogia, mas foram adotadas nessa escrita por se mostrarem condizentes às reflexões aqui propostas.

existem práticas sem teorias ou teorias que estão desvinculadas das práticas (PIMENTA; LIMA, 2012).

Pimenta (1994) aponta para a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática. Na visão da autora, o estágio não é atividade prática, mas teórica, que instrumentaliza a práxis profissional numa busca de transformação da realidade. O estágio demanda uma aproximação à realidade em que o estudante exercerá sua profissão. Por esse motivo, o estágio não deve ser concebido como a parte prática do curso, mas como um processo de reflexão a partir da realidade, com envolvimento e intencionalidade. O estágio necessita, acima de tudo, permear um caminho para a reflexão a partir da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012).

Por essa lógica, as teorias buscarão iluminar e fornecer instrumentos para que o estudante possa analisar e investigar os contextos de atuação, questionando as práticas institucionalizadas e colocando as próprias teorias em questionamento, já que elas são explicações provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2006). Assim, se atualmente as DCN visam uma formação generalista, integrando ações de promoção e prevenção à saúde, com foco para a reabilitação e a recuperação, e não apenas tratar e prevenir doenças (PONTES; JUNIOR; PINHEIRO, 2005), é no entrelaçamento entre teoria e prática, no exercitar do alinhamento desses processos que os estudantes construirão formas para o agir profissional.

Ainda, nas produções destinadas ao pesquisador e aos estudantes, as descrições anunciam a orientação como um processo voltado à reflexão, de forma a propiciar articulações e problematizações para que o estudante formule suas ações de estágio:



[...] acredito que tais momentos são potentes para a formação e possibilitam uma aproximação/imersão com o campo real da atuação, com todas dores e sabores. E, permitem também o exercício da ética, dos desafios do trabalho clínico individual e também do trabalho em equipe multiprofissional (ORQUÍDEA, 1).

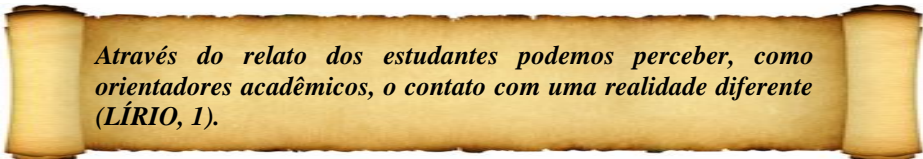
O professor supervisor acadêmico tem como objetivo incentivar o aluno a tomar decisões reais quanto às situações que são lhe expostas, promover apoio ao aluno quanto às dificuldades que serão encontradas e juntos ministrar a situação afim de potencializar o conhecimento do aluno (ROSA, 1).

Não esperem que as coisas venham de bandeja. O trabalho em saúde não é assim, é o conhecimento que nos dá as condições para sermos bons como técnicos e como pessoas (JASMIM, 2).

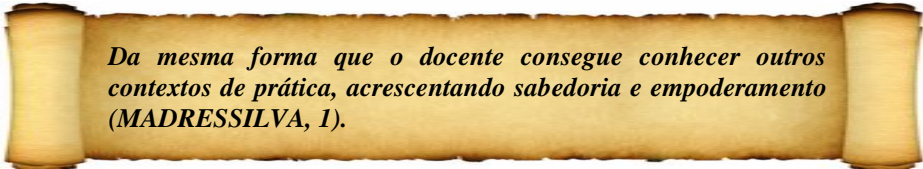
Desse modo, a relação teoria e prática se pauta pela reflexão e pela construção de intervenções profissionais. Para Santos e Nóbrega (2017), a orientação se faz necessária em uma formação que se propõe a ir além da técnica, visto que ela oportuniza condições de mediação, favorecendo espaços de fala e ressignificações das experiências vivenciadas. Contribui, então, para a construção de intervenções coerentes com a realidade social e tenciona novos aprendizados.

A esse respeito, Saldanha et al. (2014) acrescentam que o ambiente formativo demanda a integração de discussões relativas à integralidade do cuidado, visando criar uma rede assistencial onde o foco das ações em Saúde passa a ser o usuário e mobilizando o estudante para aprimorar suas práticas com base em um cuidado interdisciplinar e intersetorial, capaz de promover saúde e qualidade de vida aos sujeitos. Com este percurso, as instituições de ensino investirão na formação de profissionais comprometidos com o cuidar, tratar e acompanhar, conforme preconizadas pelo SUS. O orientador acadêmico torna-se o responsável por, através das articulações entre teoria e prática, promover espaços de construção do ‘eu profissional’ aos seus estudantes. Nessa conjuntura, fica evidente que a orientação acadêmica consiste também em um espaço de prática, uma vez que permite ao estudante refletir sobre suas vivências do estágio.

Outros aspectos presentes nas narrativas anunciam que muitas vezes os contextos do estágio são compostos por situações diferentes das já vivenciadas pelo estudante e pelo orientador. Esse aspecto, na visão dos orientadores, resulta em aprendizado à ambos:



Através do relato dos estudantes podemos perceber, como orientadores acadêmicos, o contato com uma realidade diferente (LÍRIO, 1).



Da mesma forma que o docente consegue conhecer outros contextos de prática, acrescentando sabedoria e empoderamento (MADRESSILVA, 1).

Entre 2001 e 2004, acompanhando o Movimento Sanitário que defendeu a formação de profissionais de Saúde direcionada a preparar os estudantes para a implementação de um sistema de Saúde universal, as DCN romperam com a tradicional estrutura de conteúdos

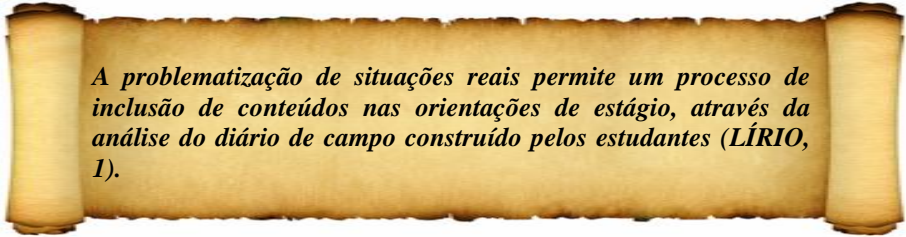
disciplinares, orientando a composição de currículos que contemplem uma formação generalista (PONTES; JUNIOR; PINHEIRO, 2005). Desde então, busca-se no cuidado em Saúde modificar o enfoque antes direcionado a um padrão biomédico para a construção de uma atenção integral aos indivíduos e coletivos. Nesse processo, as vivências de estágio são fundamentais, uma vez que, constituem um espaço de desenvolvimento da relação teoria e prática para que o estudante possa experimentar-se em situações e contextos até então desconhecidos. Dessa maneira, por mais que as realidades se mostrem distintas e desconhecidas, é significativo desenvolver com o estudante um processo reflexivo de acolhimento às demandas desses usuários, preparando o estudante para exercer a profissão em diferentes contextos. Essa reflexão pode permitir ao futuro profissional reconhecer as linhas duras que integram o fazer em saúde, construindo possibilidades de torná-las mais flexíveis.

Essa unidade discursiva apresentou aspectos da teoria e da prática na orientação acadêmica. Pelas construções presentes nas narrativas, identificou-se que a prática dos professores é reconhecida como diferenciada da prática vivenciada pelos estudantes no estágio. Além disso, visualizam a orientação como espaço de reflexão da prática; porém, por suas narrativas, é possível identificar esse espaço como uma continuidade da prática, que proporciona construções, desconstruções, ressignificações e contribuições para o desenvolvimento profissional.

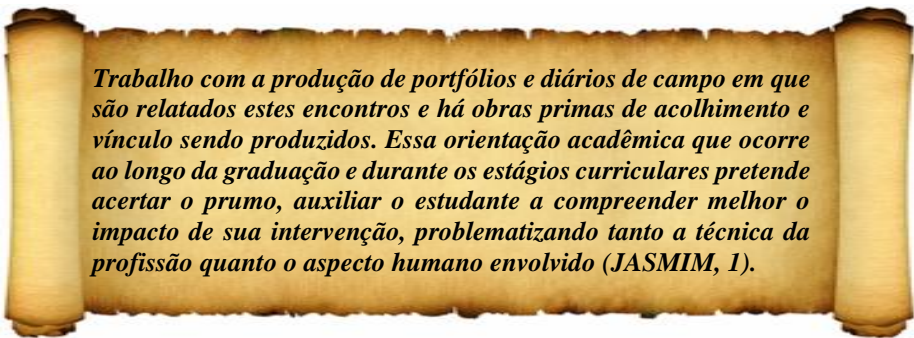
4.4 Orientador acadêmico: caminhos para a construção dessa função

Para finalizar o capítulo de análise, apresenta-se a última unidade discursiva. Esta surge com o propósito de investigar de forma mais contundente quais os dispositivos utilizados pelos professores com o objetivo de promover a orientação. Somado a isso, identifica-se como os professores se sentem ao ocupar a função de orientador e quais fatores atravessam o desempenho dessa função.

Nas produções foi possível constatar que os métodos avaliativos utilizados por cada curso são elementos que norteiam a ação dos professores nos espaços de orientação. Eles aparecem nos escritos destinados à pesquisadora:



A problematização de situações reais permite um processo de inclusão de conteúdos nas orientações de estágio, através da análise do diário de campo construído pelos estudantes (LÍRIO, I).



Trabalho com a produção de portfólios e diários de campo em que são relatados estes encontros e há obras primas de acolhimento e vínculo sendo produzidos. Essa orientação acadêmica que ocorre ao longo da graduação e durante os estágios curriculares pretende acertar o prumo, auxiliar o estudante a compreender melhor o impacto de sua intervenção, problematizando tanto a técnica da profissão quanto o aspecto humano envolvido (JASMIM, 1).

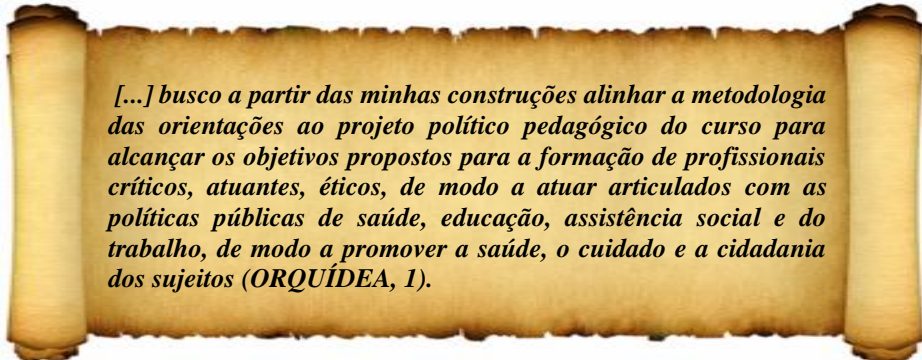
Essas narrativas evidenciam que na percepção dos professores os métodos utilizados não têm a finalidade somente de avaliar. Eles são base para a construção das habilidades e competências do futuro profissional, sendo coerentes com a formação preconizada nas DCN, que visa:

[...] levar os alunos dos cursos de graduação em saúde **a aprender a aprender** que engloba **aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer**, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (BRASIL, 2001, p. 4, grifos do autor).

Corroborando com o processo de aprender apontado nas DCN, Pimenta e Lima (2012) destacam que os estágios precisam ser considerados um espaço privilegiado de questionamento e investigação. Logo, as ações da orientação acadêmica aparentam estar em consonância com o que se busca desenvolver no viés das vivências do estágio.

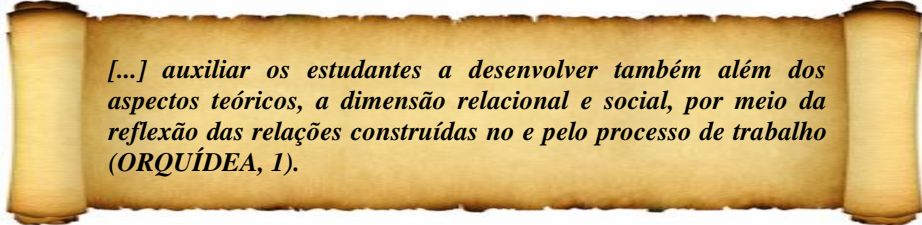
Ainda, para as autoras, o estágio é, por excelência, um espaço de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade profissional, já que é por meio desses lugares que são tecidos os fundamentos da profissão. Isso porque a identidade profissional requer espaços de formação para se estruturar. Aprender a profissão no decorrer do estágio exige atenção às particularidades e às interfaces da realidade local (PIMENTA; LIMA, 2012). Dessa forma, a função docente, tal como é descrita nas narrativas dos professores, demonstra que a orientação acadêmica é primordial para que o estágio se efetive de forma integral, já que ela instiga a formação da identidade profissional, tal como descrevem as DCN.

Além do mais, identificou-se preocupação dos orientadores para com o PPC do seu curso. As narrativas apontam a busca contínua com a finalidade de que o espaço ofertado na orientação esteja coerente e em consonância com o PPC. Essa colocação se fez presente na narrativa a seguir:



[...] busco a partir das minhas construções alinhar a metodologia das orientações ao projeto político pedagógico do curso para alcançar os objetivos propostos para a formação de profissionais críticos, atuantes, éticos, de modo a atuar articulados com as políticas públicas de saúde, educação, assistência social e do trabalho, de modo a promover a saúde, o cuidado e a cidadania dos sujeitos (ORQUÍDEA, 1).

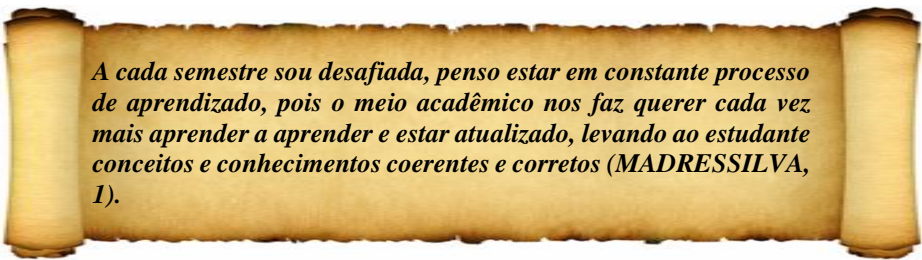
Na tentativa de estar em concordância com as DCN (2001, 2002, 2004, 2017), é possível identificar, nas escritas, professores que visam formar um estudante crítico, reflexivo, ético e humano. Somado a isso, investem numa formação generalista, para que o orientando consiga desenvolver seu trabalho nos diferentes níveis de atenção do sistema de saúde, construindo reflexões direcionadas ao cuidado integral dos sujeitos:



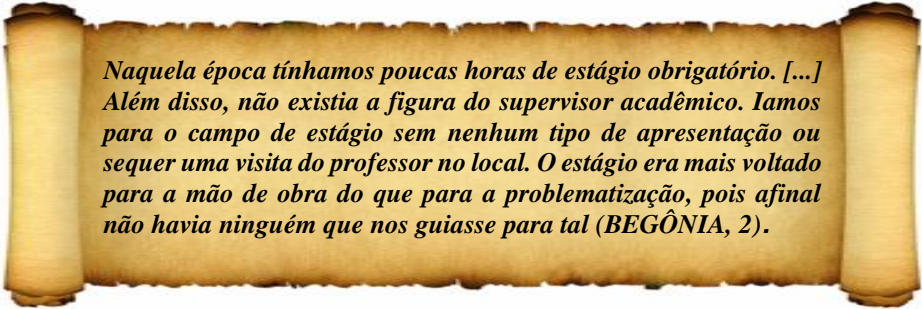
[...] auxiliar os estudantes a desenvolver também além dos aspectos teóricos, a dimensão relacional e social, por meio da reflexão das relações construídas no e pelo processo de trabalho (ORQUÍDEA, 1).

Morosini (2000) ressalta que para o exercício da ação docente estar coerente com os objetivos da instituição de ensino, é fundamental que o professor conheça, observe e se integre com a missão da instituição, do tipo dessa instituição e das funções priorizadas. Na perspectiva do autor, as exigências da atividade docente e os saberes construídos e mobilizados na instituição anunciarão suas especificidades mediante estes princípios.

Pimenta e Anastasiou (2002) também contribuem a esse respeito ao reforçarem a importância de o docente ter o conhecimento do sistema da IES. Segundo as autoras, as exigências e condições de trabalho dos docentes são bastante diversas nas IES brasileiras. A ação docente estará atravessada pelas especificidades, obrigações, normas, organização e princípios da instituição (TARDIF, 2010). Esta consonância esteve presente nas narrativas e foi interpretada como um desafio:



A cada semestre sou desafiada, penso estar em constante processo de aprendizado, pois o meio acadêmico nos faz querer cada vez mais aprender a aprender e estar atualizado, levando ao estudante conceitos e conhecimentos coerentes e corretos (MADRESSILVA, 1).



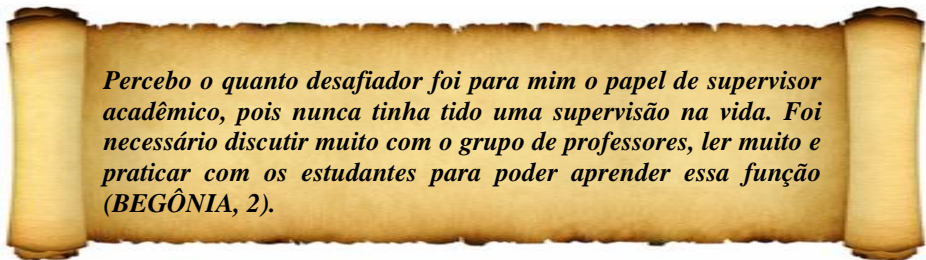
Naquela época tínhamos poucas horas de estágio obrigatório. [...] Além disso, não existia a figura do supervisor acadêmico. Iamos para o campo de estágio sem nenhum tipo de apresentação ou sequer uma visita do professor no local. O estágio era mais voltado para a mão de obra do que para a problematização, pois afinal não havia ninguém que nos guiasse para tal (BEGÔNIA, 2).

Tendo em vista esses aspectos, aborda-se nessa discussão os PPC, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (UNIVATES, 2017), a missão, visão e princípios da Univates. Nestes documentos foi possível observar que a IES é uma instituição comunitária, que não visa fins lucrativos e possui autonomia administrativa. Seu crescimento e desenvolvimento vem ocorrendo de forma consistente e planejada, sua missão consiste em: “Gerar, mediar e difundir o conhecimento técnico-científico e humanístico, considerando as especificidades e as necessidades da realidade regional, inseridas no contexto universal, com vistas à expansão contínua e equilibrada da qualidade de vida” (UNIVATES, 2017, p. 9). A visão objetiva: “Ser uma universidade de impacto social, cultural, econômico e tecnológico” (UNIVATES, 2017, p. 9).

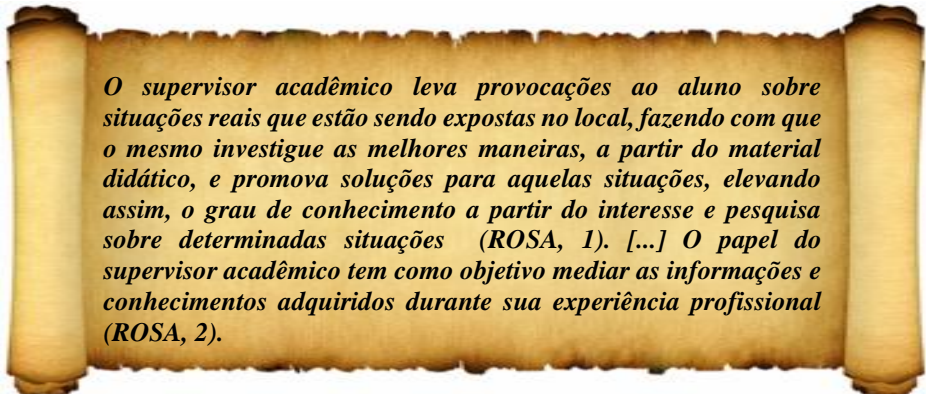
Por sua vez, os princípios institucionais pautam: o respeito à pluralidade em todas as dimensões; a natureza comunitária na perspectiva de construção de condições para o desenvolvimento local regional; a responsabilidade social mediante a adoção de práticas em benefício da sociedade e do ambiente, tendo como finalidade a formação humana e profissional integral; a sustentabilidade financeira e a excelência acadêmica, objetivando a promoção de formação científica, humanística, interdisciplinar, integrada e permanente, que possibilite o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e responsáveis (UNIVATES, 2017). Os PPC reivindicam a formação de um profissional de Saúde com formação generalista, espírito crítico, reflexivo e autônomo, que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população. Nessa perspectiva, é possível destacar que as narrativas dos professores estão atreladas aos objetivos institucionais. Elas traduzem a preocupação por constituir em suas ações os desejos e anseios da IES.

Em consonância com esse aspecto, Pimenta e Lima (2012) apontam que os objetivos do estágio caracterizam o PPC do curso, tornando evidente seus interesses, preocupação formativa e trazem a marca histórica do tempo e as tendências pedagógicas adotadas nesse curso. Logo, a orientação acadêmica também compõe um espaço dessa tradução, e percebe-se que nas escritas aqui mencionadas o estágio visa a formação, conforme os princípios da IES.

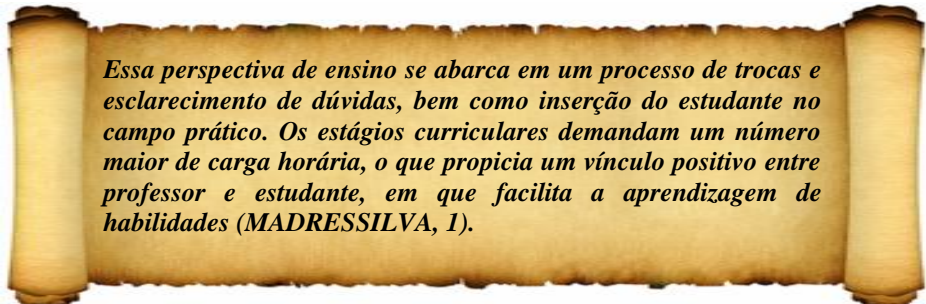
Entretanto, como desempenham essa função? O que dizem os professores sobre o ‘ser orientador?’ As escritas dos professores assinalaram que essa função é desafiadora, ainda mais para quem não teve essa experiência como estudante. Mas ela requer trocas, indagações, propiciando espaços no sentido de que o estudante encontre as melhores maneiras de lidar com os contextos que se apresentam:

A horizontal scroll with a textured, aged appearance, featuring a dark brown border and a lighter tan center where the text is written.

Percebo o quanto desafiador foi para mim o papel de supervisor acadêmico, pois nunca tinha tido uma supervisão na vida. Foi necessário discutir muito com o grupo de professores, ler muito e praticar com os estudantes para poder aprender essa função (BEGÔNIA, 2).

A horizontal scroll with a textured, aged appearance, featuring a dark brown border and a lighter tan center where the text is written.

O supervisor acadêmico leva provocações ao aluno sobre situações reais que estão sendo expostas no local, fazendo com que o mesmo investigue as melhores maneiras, a partir do material didático, e promova soluções para aquelas situações, elevando assim, o grau de conhecimento a partir do interesse e pesquisa sobre determinadas situações (ROSA, 1). [...] O papel do supervisor acadêmico tem como objetivo mediar as informações e conhecimentos adquiridos durante sua experiência profissional (ROSA, 2).

A horizontal scroll with a textured, aged appearance, featuring a dark brown border and a lighter tan center where the text is written.

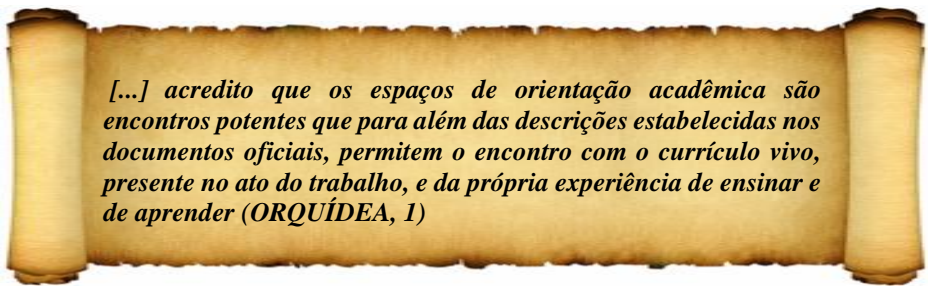
Essa perspectiva de ensino se abarca em um processo de trocas e esclarecimento de dúvidas, bem como inserção do estudante no campo prático. Os estágios curriculares demandam um número maior de carga horária, o que propicia um vínculo positivo entre professor e estudante, em que facilita a aprendizagem de habilidades (MADRESSILVA, 1).

As produções aparentam mostrar como os professores ocupam a função de orientador. Em relação à essa função, Pimenta e Lima (2012) apontam que cabe ao professor construir uma caminhada conceitual, aproximando-se da realidade dos alunos, para analisar e questionar criticamente com o apoio teórico. Desse modo, o professor orientador constrói com o estudante uma trilha para a proposição de novas experiências.

Frente a essas reflexões, constatou-se que esse docente carece, além dos métodos avaliativos e do aporte teórico, investir no seu ‘eu professor’, uma vez que, para instigar os estudantes a refletir, a pensar em sua formação, a ser criativo e humano, o professor também

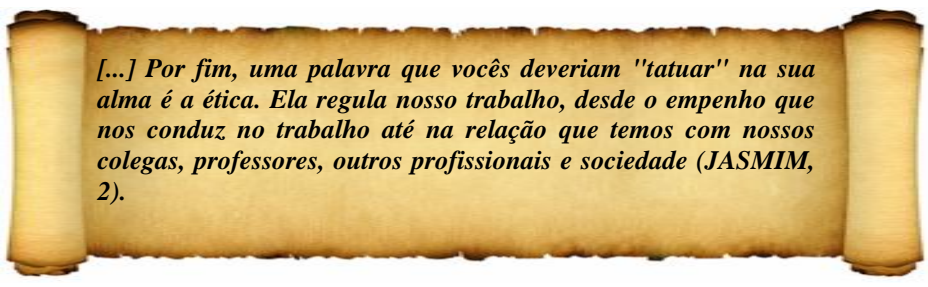
precisa demonstrar essas competências. Nessa consonância, o ‘ser professor’ se assemelha aos modos de ser professor esboçados por Kohan (2015), na obra “O mestre inventor”. Nesse livro, através da trajetória do mestre Rodríguez, em seus modos de pensar e fazer a escola, aponta que: “[...] os professores têm a necessidade não só saber os princípios dos conhecimentos, mas também ‘ajudar a estudar’, ‘ensinar a aprender’ e, mais ainda: ‘INSPIRAR em alguns e EXCITAR em outros o DESEJO de SABER’” (KOHAN, 2015, p. 87).

Na convicção de Kohan, o professor que faz escola não é aquele que transmite seu saber, mas sim o que gera desejo e inspiração para que outros também desejem o saber. Tal professor instiga o pensar, fazendo os estudantes sentirem a importância de entender e entender-se como parte de um todo social. Ele faz nascer o desejo pela busca do saber, para, a partir da busca, entender e transformar sua própria e outras vidas (KOHAN, 2015). A professora Orquídea destaca:



[...] acredito que os espaços de orientação acadêmica são encontros potentes que para além das descrições estabelecidas nos documentos oficiais, permitem o encontro com o currículo vivo, presente no ato do trabalho, e da própria experiência de ensinar e de aprender (ORQUÍDEA, 1)

Desse modo, é coerente sinalizar que o papel do orientador vai além do ato de ensinar conteúdos, ele contempla os aspectos atitudinais do mesmo, já que a inspiração não se direciona somente ao que é dito, mas também ao que é visto. Pimenta e Lima (2012) refletem sobre esse aspecto e mencionam que a postura do orientador deve traduzir a ética, o sentido dado à profissão, o respeito pelos estudantes e pelo trabalho realizado. Esse aspecto pode ser visualizado nas cartas:



[...] Por fim, uma palavra que vocês deveriam "tatuá-la" na sua alma é a ética. Ela regula nosso trabalho, desde o empenho que nos conduz no trabalho até na relação que temos com nossos colegas, professores, outros profissionais e sociedade (JASMIM, 2).

Kohan (2015, p. 88) diz que: “[...] o professor sabe o que ensina, mas, mais do que ensinar o seu saber, ensina que se queira saber e entender o que se sabe”. No tocante a isso, o autor assinala que o trabalho do professor envolve sua sensibilidade intelectual para outra

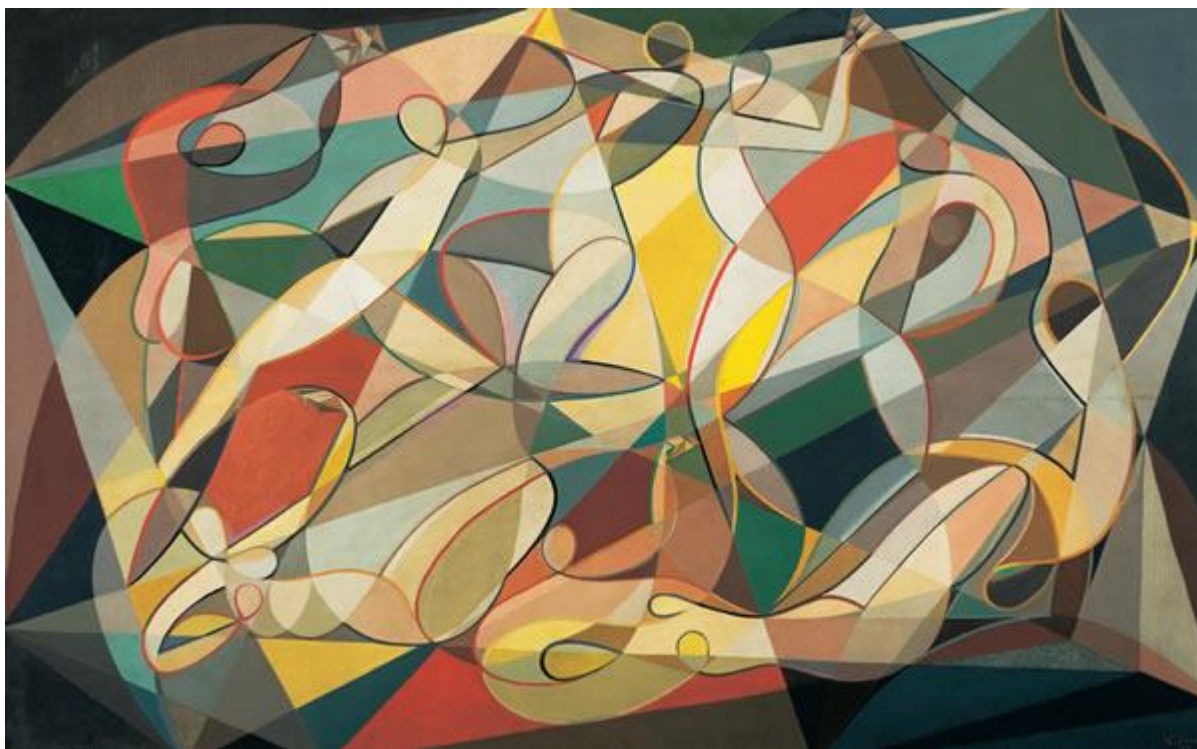
sensibilidade intelectual, que é a do estudante, para que nesse processo de construção o estudante volte sua atenção ao que é necessário e significativo à sua vida profissional.

Nessa premissa e para encerrar este subcapítulo, a atividade do orientador pode ser construída como uma ação complexa, comprometida com as bases, princípios, missão e valores da IES, com o PPC e a DCN, munida de aporte teórico e dos métodos avaliativos do curso. Mas, além de tudo e para que todos esses aspectos se façam operantes, é fundamental que a ação do orientador seja uma construção sensível, que gere inspiração no sentido de promover em seus estudantes o desejo do saber. As DCN, PPC, PDI parecem ser da ordem das linhas duras da cartografia, por meio da qual os professores buscam transformar em percursos mais sensíveis para que possam acompanhar a caminhada do estudante e construir-se com esta.

5 DIREÇÕES FINAIS

[...] O Sr. Trovões me afirmava que todo mundo era contra a guerra, mas que era um mal inevitável, contra o qual não se podia fazer coisa alguma. Eu acabo de impedir uma guerra (DRUON, 2018, p. 91).

Figura 7 – Bailarinas



Fonte: FLEXOR (1950)

A pintura acima é obra do pintor brasileiro Samson Flexor e é intitulada Bailarinas (1950). Essa pintura se assemelha ao meu trilhar enquanto pesquisadora no mestrado. As linhas e formas demonstram minhas reflexões, construções, vivências e experimentações, cada qual com seu tom, por vezes mais forte e com maior afetação em meu processo; por outras, mais

suave e tencionando novos alinhamentos. Da mesma maneira que as linhas são apresentadas na pintura, meu pesquisar não manteve um movimento único, alinhado: foi nas curvas, nas novas inspirações e nas diferentes possibilidades que fui me constituindo. E chego a esse momento com linhas inacabadas, que formataram algumas possibilidades, mas que continuam abertas, sem fim, originando constantemente novas afetações acerca dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por esses movimentos, acredito que não seja possível descrever aqui, de forma totalitária, o que significou o mestrado para mim. Contudo, acredito que em uma forma de expressão ele se aproximou do movimento de uma bailarina, que encontra na delicadeza de seus passos e na mobilidade do seu corpo a sintonia que permite esboçar com leveza seu espetáculo.

Do mesmo modo que a bailarina, meu preparar foi constante e nem sempre foi de realização, produziu cansaço e desmotivação; no entanto, o encontro com novas descobertas, ressignificações e as oportunidades de experimentar-me como docente continham uma sensação de prazer e realização. Esse processo era um constante embalar, que me tocava e transformava a cada melodia. Cada etapa tencionava-me a novas perspectivas, novas visões de mundo que eu nem imaginava vivenciar.

Debruçar-me sobre o ensino para atingir o objetivo que eu havia proposto com meu trabalho: analisar a dimensão do ensino no espaço de orientação acadêmica dos estágios curriculares, nos cursos da Saúde, possibilitou identificar que não existe ensino sem aprendizagem, ou aprendizagem sem ensino; também permitiu observar que o ensino e a aprendizagem não são isolados e um não sobrepõe o outro, mas caminham juntos. Se esse caminho for impulsionado pela interação entre professor e estudante, as construções serão mais intensas e significativas para ambos.

As reflexões do ensino e da aprendizagem permitiram-me ressignificar o papel do docente, porque, no meu ponto de vista, o professor era responsável por ensinar e só concluía sua função quando o aluno aprendia. Na investigação, verifiquei que a tarefa docente é ainda mais desafiadora, uma vez que não há como avaliar se o aluno aprendeu ou se o docente aprendeu com ele, mas é possível criar ambientes de ensino e de aprendizagem quando se propõe a mediar a relação do aluno com o saber e quando investe-se em ações de interação. É um arriscar, construir, desconstruir e formular constante.

E por falar em arriscar, trabalhar com a análise discursiva foucaultiana na junção com a cartografia me permitiu constatar que o caminho incerto pode constituir uma aventura; no entanto, ela só se concluirá se o medo e as resistências forem superadas, se no trajeto permitir-

se olhar para as nuances, tornando-as parte do estudo. Trabalhar com essa junção é confrontar-se, sair do instituído, das verdades estabelecidas e da junção de métodos tradicionais de uma análise, para no movimento instituinte, mediante a insegurança, deixar emergir uma nova configuração de estudo. A literatura, os contos e as propostas de criação ofertados pelos professores nas aulas do PPG me auxiliaram nesse instituinte, já que demonstravam que essas construções eram possíveis e tornavam os estudos mais leves.

A sensação ao tentar concluir essa escrita é de gratidão por todos os docentes que mediarão e movimentaram o ensino e a aprendizagem do meu itinerário para que eu vivenciasse a leveza dos meus passos e encontrasse a cada movimento uma inspiração para continuar me desafiando. Gratidão também a todas as oportunidades de aproximação aos grupos de pesquisas e os debates tão ricos destes espaços, às criações propostas durante as aulas e as desacomodações contínuas de minha orientadora. Gratidão também por ter encontrado professores dispostos a aceitar meu desafio, que dividiram comigo suas experiências, tornando possível a construção do meu estudo e estudantes que vivenciaram comigo o ensinar e o aprender no estágio de docência.

Experiências estas que deram forma ao meu estudo e que, atravessadas por suas singularidades, arquitetaram narrativas que possibilitaram explorar o território da orientação acadêmica a partir da visão dos responsáveis por criar estes ambientes. Escritas carregadas de significado, de afeto, de lembranças e de reflexões. Neste trajeto, pude visualizar a preocupação e a responsabilidade dos docentes com a escrita e, em muitos momentos, a palavra ou a atitude mais coerente pareceu ser uma procura constante, demonstrando que, apesar dos professores compreenderem a orientação acadêmica como um espaço de trocas e construções, a busca por constituir o ensino e a aprendizagem de forma consistente se faz presente com intensidade na prática docente, mesmo sabendo que não existe uma única forma de ensinar e de aprender.

As unidades discursivas delinearam a operacionalização dos encontros de orientação acadêmica presentes nos discursos dos professores. Essa análise indicou que um dos dispositivos que institui a ação pedagógica no ambiente de orientação acadêmica é o acolhimento. Ele ocorre por meio da interação entre professor e estudante. Para planejar essa ação, os professores têm como bagagem suas próprias experiências de estudantes e quem não teve essa vivência enquanto aluno, refere ser maior o desafio de pensar estes encontros. A discussão e reflexão também constituem a base destes ambientes, porque movimentam trocas entre orientador e estagiário, direcionando os participantes a problematizar, refletir, construir, trocar e aprimorar as práticas de trabalho.

O ensino e a aprendizagem são contínuos na orientação acadêmica: eles não sobrepõem um ao outro e parecem não existir um sem o outro, ocorrem na reflexão e na interação. Os professores se percebem responsáveis por construir e mediar estes momentos, no entanto, constata-se que não só ensinam, nem só aprendem, ‘ensinam & aprendem’. Com o ensino e a aprendizagem desse espaço, os professores objetivam contribuir para a formação de alunos críticos e reflexivos. Com essa finalidade, respeitam a singularidade de cada estudante e, pela sensibilidade, aproximam-se destes, construindo uma relação de confiança, primordial para o momento. Em algumas ações utilizam a narrativa de suas experiências, para que, por meio da escuta, o aluno tenha um elemento disparador e consiga delinear suas próprias intervenções profissionais.

A teoria e a prática foram dois aspectos presentes também nessa análise. As escritas identificaram uma diferenciação entre a prática desenvolvida pelo professor na orientação acadêmica e a prática experimentada pelo aluno nas atividades de estágio. Na concepção dos professores, a prática da orientação integra mais elementos teóricos e se aproxima da academia; já a prática de estágio instaura o contato com a atividade autônoma da área profissional e, na maioria das vezes, não está tão atravessada pelos elementos teóricos, igualmente não viabiliza reflexões contínuas entre teoria e prática. Nessa conjuntura, os docentes identificam a orientação como espaço de reflexão da prática, que oportuniza a interação e articulação entre teoria e prática. A orientação caracteriza-se, então, como uma continuidade da prática, tecendo construções, desconstruções, ressignificações e contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento das vivências profissionais.

A análise esboçou, ainda, a constituição da ação do orientador nestes espaços. Essa função foi descrita como um processo complexo, que visa o compromisso com os princípios, missão e valores da IES, com o PPC e a DCN, além de, conter aporte teórico e estar em consonância com os métodos avaliativos do curso. Porém, para que esses aspectos tracem um caminho, eles não precisam ser apresentados ao estudante de forma dura e fragmentada: carecem de uma sintonia e cabe ao orientador construir um espaço leve e de afeto, no sentido de que essas construções instiguem no aluno e no próprio orientador o desejo pelo saber.

Nessa trajetória, a ação docente constitui linhas mais duras de trabalho que são representadas pelas DCN, PPC, PDI; no entanto, por meio de ações mais flexíveis como o acolhimento, a interação, o ensino & a aprendizagem, os professores acompanham a construção profissional de seus orientandos, afetam e são afetados nesse processo.

Nessa consonância, esta dissertação se constitui possibilitando contribuições à minha formação enquanto docente e de forma parcial contribuindo para as inquietações que impulsionaram meu ato de pesquisar. Parcial porque, como já mencionei anteriormente, não considero este processo reflexivo acabado, concluído, visto que as afetações deste percurso seguirão reverberando em mim novas reflexões, aprendizados, compondo meu ‘eu profissional & docente’.

Ademais, este estudo contemplou os processos de ensino e de aprendizagem que ampliaram meu repertório acerca das temáticas estudadas, movendo-me pelas diferentes experiências na qual fui integrada e oferecendo ao meu percurso a suavidade de uma dança. Para que, assim como uma bailarina, eu me ajustasse ao tom e construísse com estes meus movimentos, contudo tal como a epígrafe de abertura deste capítulo apresenta, o tema pode também nos confrontar com elementos de uma guerra. Lembro, que esta pesquisa me proporcionou o encontro com “o menino do dedo verde”, permitindo-me a compreensão de que um professor orientador acompanha, conduz, constrói reflexões, mostra o caminho, observa, mas permite que seu orientando, assim como Tistu, construa seu percurso com suas próprias descobertas, com suas criações, reformulações, planejamentos e novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do C. **Supervisão**: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. 2. ed. Lisboa: Edições Pedagogo, 2010.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

ALBIERO, José F. G.; FREITAS, Sérgio. F. T. de. Cenários de prática na atenção básica: tipologia para unidades docente-assistenciais. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 30, n.3, p. 1-8, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/5836/pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

BANKS, Marcus. **Dados Visuais para pesquisa qualitativa**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet e Jeanne Marie Gagnebin. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Introdução de T. W. Adorno. Tradução de Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Portugal: Relógio D' Água Editores, 2012.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re) descobrir o ensino? In: FABRIS, Elí T. H.; DAL'IGNA, Maria C.; SILVA, Roberto R. D da. (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOLSONI-SILVA, Alessandra T.; MATSUNAGA, Mayara P. da S. O papel da supervisão em terapia comportamental quanto à promoção de habilidades sociais em estagiários de psicologia. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 10, n.2, p. 204-214, jul/dez. 2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v10n2/06.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRAGA, Lucylea P. M.; et al. Supervisão Docente Indireta: Percepções das Pacientes em Ambulatórios de Obstetrícia e Pediatria. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 41, n. 1, p. 4-11, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v41n1/1981-5271-rbem-41-1-0004.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Biomedicina**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Biológicas** (Bacharelado e Licenciatura). Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Psicologia**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 agos. 2019.

BRASIL. Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990. **Lei Orgânica da Saúde**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Lei 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8142.htm> . Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 agos. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Acolhimento nas práticas de produção de Saúde**. 2. ed. 5. reimp. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **HumanizaSUS: Política Nacional de Humanização**. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL, Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, Brasília-DF, Conselho Nacional de Saúde. 2016. Disponível em<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 10 jan 2019.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 11- 33.

BULGARELLI, Alexandre F.; et al. Formação em saúde com vivência no Sistema Único de Saúde (SUS): percepções de estudantes do curso de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. **Interface**, Botucatu, v. 18, n. 49, p. 351-362, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v18n49/1807-5762-icse-1807-576220130583.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CAMPOS, Rosana Onocko. O encontro trabalhador-usuário na atenção à saúde: uma contribuição da narrativa psicanalítica ao tema do sujeito na saúde coletiva. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 10, n. 3, p. 573-583, Sept. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 out. 2019.

CECCIM, Ricardo B.; FEUERWERKER, Laura C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41- 65, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a04.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

COSTA, Marisa V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 143-156.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília. (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2000. p. 45-51.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. Tradução Marcos Barbosa. 109. ed. São Paulo: José Olympio. 2018.

FISCHER, Rosa M. B. A paixão de ‘trabalhar com’ Foucault. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

FISCHER, Rosa M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2007. p. 49- 71.

FLEXOR, Samson. **Bailarinas**. 1950. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2751/bailarinas>>. Acesso em: 17 out. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: Curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder - Saber**. Coleção Ditos & Escritos IV. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GARCIA, Maria M. A. Experiências de docência e pesquisa em uma universidade pública. In: FABRIS, Elí T. H.; DAL’IGNA, Maria C.; SILVA, Roberto R. D da. (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 161-180.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GONÇALVES, Leandra F. E. **Formação em Supervisão e Orientação de Estágios em Educação Básica**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão em Educação) - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2016.

GONÇALVES, Roselane; BRIGAGÃO, Jacqueline I. M. As dimensões do cuidado e sua incorporação no ambiente do estágio curricular. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 100, p. 181-189, jan/mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/sdeb/v38n100/0103-1104-sdeb-38-100-0181.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

HOFFMANN, Leandro M. A.; KOIFMAN, Lilian. O olhar supervisivo na perspectiva da ativação de processos de mudança. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 573-587, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v23n2/v23n2a13.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

HORN, Cláudia I.; SCHWERTNER, Suzana F. As relações entre adultos e crianças no universo escolar: a infância como ponto de chegada. In: HATTGE, Morgana D.; KLEIN, Rejane R. (Orgs.). **Diferença e inclusão na escola**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 79-102.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro, S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. Porto Alegre, 2015. p. 32-51.

KOHAN, Walter O. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Trad. de Hélia Freitas. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

KOIFMAN, Lilian; SAIPPA-OLIVEIRA, Gilson. Produção de conhecimento e saúde. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Ruben A. (Orgs.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESQ: ABRASCO, 2005. p. 111-130.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T da. (Org.). **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos**. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de professor. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LAUXEN, Sirlei de L. A docência no ensino superior: saberes e práticas. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.3 (12. ed.), edição especial temática, p. 138 - 151, ago./out. 2014.

MACÊDO, Maria do C. dos S.; et al. Cenários de aprendizagem: interseção entre os mundos do trabalho e da formação. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Ruben A. (Orgs.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESQ: ABRASCO, 2005. p. 229-250.

MARTINHO, Júlia; et al. Formação e desenvolvimento de competências de estudantes de enfermagem em contexto de ensino clínico em saúde mental e psiquiatria. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n.1, p. 97-102, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpesm/nspe1/nspe1a16.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MENEZES, Márcia M. Conflitos Éticos Vivenciados por Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 41, n. 1, p. 162–169, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v41n1/1981-5271-rbem-41-1-0162.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

MOROSINI, Marília. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília. (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2000. p. 11-33.

NERY, Marie Louise. Desenhos e Capa. In: DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. Tradução Marcos Barbosa. 109. ed. São Paulo: José Olympio. 2018.

NETO, Walter M. de F. S.; OLIVEIRA, Wanderlei A. de; GUZZO, Raquel S. L. Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 573-582 set/dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-573.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. Porto Alegre, 2015. p. 17-31.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo B. Experienciação, formação, conhecimento e cuidado: articulando conceitos, percepções e sensações para efetivar o ensino em integralidade. In: _____; _____; MATTOS, Ruben Araujo de. (Orgs.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESQ: Abrasco, 2005. p. 13-33.

PINHEIRO, Germana M. da S.; MACEDO, Ana Paula M. de C.; COSTA, Nilsa M. V. N. da. Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional em Enfermagem. **Revista de Enfermagem Referência**, v.4, n. 2, p. 101-109, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIVn2/serIVn2a11.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

PITOMBEIRA, Delane F.; et al. Psicologia e a Formação para a Saúde: Experiências Formativas e Transformações Curriculares em Debate. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 280-291, abr/jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n2/1982-3703-pcp-36-2-0280.pdf>>. Acesso em: 12 agost. 2018.

PONTES, Ana Lucia de M.; JUNIOR, Aluisio G. da S.; PINHEIRO, Roseni. Ensino da Saúde e a rede de cuidados nas experiências de ensino-aprendizagem. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Ruben A. (Orgs.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESQ: ABRASCO, 2005. p. 251-276.

RILKE, Rainer M. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Paulo Rónai. 10. ed. Globo: Porto Alegre, 1980. –

ROCHA, Ines A. da R. e S.; CARVALHO, Antonio L. R. F. de. Reflexões sobre relação e interação supervisiva em ensino clínico de enfermagem. **Rev Rene**, v. 14, n. 2, p. 428- 437, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/3240/324027986019/>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

SALDANHA, Olinda M. de F. L. et al. Clínica-escola: apoio institucional inovador às práticas de gestão e atenção na saúde como parte da integração ensino-serviço. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 1, p. 1053-1062, 2014. Disponível em:<<https://www.scielo.org/pdf/icse/2014.v18suppl1/1053-1062>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SALDANHA, Olinda M. de F. L. **Clínica-Escola: discussão e desafios na educação superior da saúde**. 2013. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Aline C. dos; NÓBREGA, Danielle O. da. Dores e Delícias em ser Estagiária: o Estágio na Formação em Psicologia. **Psicol. Cienc. Prof**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 515-528, 2017.

SCHWERTNER, Suzana F.; HATTGE, Morgana D. Sobre ensinar, aprender e transformar: cartas de uma boneca viajante. In: MUNHOZ, Angélica V.; et al. **Currículo, espaço, movimento: verbetes, ensaios poéticos & outras experimentações** (Orgs.). Lajeado: Ed. Univates, 2017. p. 101-109. E-book.

SCHWERTNER, Suzana F.; MUNHOZ, Angélica V. Fotografias na escola: discursos de jovens estudantes. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v.2, n.3, p. 37-46, set/dez. 2018. Disponível em: <<externalfile:drive-3490ff037e87d7ba798919623b2ec2c34facbdae/root/107-352-1-PB.pdf>>. Acesso em 5 jan. 2019.

SOUZA, Delvane J. de; et al. Estágio curricular supervisionado sob a óptica dos enfermeiros supervisores. **Rev Enferm Atenção Saúde**, v. 6, n. 1, p. 39-51, jan/jun. 2017. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/enfer/article/view/1677>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOMASI, Neusi G. S.; YAMAMOTO, Rita M. **Metodologia da pesquisa em saúde: fundamentos essenciais**. Curitiba: As autoras, 1999.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – Univates. **Plano de Desenvolvimento Institucional Resumido - PDI**. 2017-2021.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – Univates. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Biomedicina. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – Univates. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Ciências Biológicas. 2019.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – Univates. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Educação Física. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – Univates. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Enfermagem. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – Univates. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Farmácia. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – Univates. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Fisioterapia. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – Univates. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Nutrição. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – Univates. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Odontologia. 2019.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – Univates. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Psicologia. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 19-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 34, p. 83-94, set/dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo que a pesquisadora Denise Fabiane Polonio, regularmente matriculada no Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, desenvolva em nossa instituição, com docentes dos cursos da Saúde, sua pesquisa intitulada “Entre o ensinar e o aprender: dimensões do ensino nos espaços de orientação acadêmica de estágios curriculares dos cursos da Saúde”, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da Professora **Suzana Feldens Schwertner** vinculada ao **Mestrado em Ensino da Univates – PPGEnsino**.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 510/2016 CNS/MS;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa; '
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado na Universidade do Vale do Taquari - Univates e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Coep) da Univates.

Lajeado, 27 de fevereiro de 2019



Pró- Reitora de Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates
Fernanda Storck Pinheiro
Pró-Reitora de Ensino
CPF: 886.256.130-04
Universidade do Vale do Taquari - Univates

APÊNDICE – B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a): _____

Você está sendo convidado (a) a participar, de forma voluntária, de uma pesquisa denominada: **“Entre o ensinar e o aprender: dimensões do ensino nos espaços de orientação acadêmica de estágio dos cursos da Saúde”**, realizada pela pesquisadora **Denise Fabiane Polonio**, aluna do Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, sob a orientação da Professora **Suzana Feldens Schwertner**, vinculada ao **Mestrado em Ensino da Univates – PPGEnsino**.

A investigação tem o objetivo de analisar a dimensão do ensino nos espaços de orientação acadêmica. O convite a sua participação se refere à compreensão do ensino a partir do olhar docente. Sua participação ocorrerá por meio da escrita de duas cartas, uma destinada ao pesquisador que aborde aspectos significativos do ensino na sua experiência enquanto professor orientador e outra destinada a alunos que contemple sua experiência de aluno em relação a orientação acadêmica. Você terá trinta dias para desenvolver as escritas. O prazo e local de entrega das produções será combinado com a pesquisadora.

Sua participação ocorrerá de forma voluntária. Assim, você pode optar pela participação ou não na pesquisa, bem como interromper sua participação a qualquer momento, sem que sua decisão resulte em penalização. Porém, sua participação é primordial para a construção da pesquisa.

Na divulgação dos resultados, seus dados pessoais serão omitidos, pois serão utilizados nomes fictícios na identificação das produções. O material produzido será guardado pela pesquisadora em local seguro no período de cinco anos e posteriormente incinerados. Durante ou após a conclusão da pesquisa você pode solicitar do pesquisador informações sobre o estudo ou sobre sua participação, através do meio de contato explicitado neste termo.

Esta pesquisa traz como benefícios a você a possibilidade de reflexão sobre a ação docente, bem como a oportunidade de modificar, rever e aprimorar suas práticas. Conforme a Resolução CNS nº 510/2016, toda pesquisa pode produzir riscos potenciais aos participantes. Nesta pesquisa, os riscos podem envolver desconfortos ou constrangimentos ao produzir as escritas. Se você apresentar desconfortos deverá contatar a pesquisadora, que marcará um horário para conversarem. Se após a conversa você não sentir-se à vontade para compartilhar suas produções, sua escrita será excluída da pesquisa e o COEP comunicado via parecer.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na instituição de ensino, em encontros com orientadores acadêmicos e com os coordenadores dos cursos participantes. Além de serem utilizados para a produção de artigos científicos, contribuindo para as reflexões do ensino na orientação acadêmica. Também contribuirão para a conclusão da dissertação da mestranda.

Este termo será redigido em duas vias, uma para você participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas e a última assinada.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univates – Coep/univates. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Coep/Univates. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contatos: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos, através do contato da mestranda responsável, pelo telefone: (51) 92569729 ou pelo e-mail: denyfabiane@gmail.com .

Denise Fabiane Polonio
(Pesquisadora Responsável)

Suzana Feldens Schwertner
(Orientadora Responsável)

Eu, _____,

RG _____, livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção, declaro que entendo os objetivos e condições da pesquisa e concordo em participar. Sendo assim, autorizo a pesquisadora responsável a utilizar minhas produções, desde que fique assegurada a confidencialidade de minha identidade e sigilo de minha escrita, utilizando as mesmas apenas para fins científicos.

Assinatura do professor participante

Lajeado, ____ de _____ de 2019.